

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]
Pädagogisches Wissen

Weinheim ; Basel : Beltz 1991, 441 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, 441 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218637 - DOI: 10.25656/01:21863

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218637>

<https://doi.org/10.25656/01:21863>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Vorwort

Das Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik ist einem Thema gewidmet, das diese Zeitschrift inhaltlich seit ihrer Gründung beschäftigt hat, das aber selten explizit gestellt wurde, nämlich die Spezifik *pädagogischen Wissens*. Die Herausgeber haben mit einer Arbeitsdefinition versucht, das Feld grob zu umreißen, und dann die Beiträger gebeten, zu verschiedenen Teilaufgaben dieses Feldes Argumente und Analysen vorzulegen, die der Band nunmehr zum Ausdruck bringt. Damit soll eine inzwischen recht breit eröffnete Diskussion in der heute möglichen Form präsentiert und zugleich zu weiterer Forschung angeregt werden. Wir machen auf Desiderata ausdrücklich aufmerksam, wohl wissend, daß sehr viel mehr noch notwendig und erforderlich ist. Immerhin kann bereits jetzt das Thema in einer relativ hohen Differenzierung angeboten werden, wofür die Herausgeber ausdrücklich Dank sagen. Wir haben zunächst nicht erwartet, daß die Beiträge das nunmehr vorzulegende Spektrum abdecken würden. Auch damit scheint uns die Relevanz eines sich selbst entwickelnden Themenbereichs unter Beweis gestellt.

Bern/Frankfurt, Januar 1991

JÜRGEN OELKERS/HEINZ-ELMAR TENORTH

I. Einleitung

Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem

Wenn das Thema „pädagogisches Wissen“ in das Zentrum einer gemeinsamen Reflexionsanstrengung rückt, dann ist eine veränderte Situation in Rechnung zu stellen. Frühere Diskussionen hätten sich linear auf das Verhältnis von Theorie und Praxis bezogen oder metatheoretische Unterschiede von Wissenschaftsansätzen in Rechnung gestellt, ohne große Sorgfalt auf die Analyse des *Wissens* zu verwenden, das für derartige Auseinandersetzungen zur Verfügung steht oder auch *nicht* zur Verfügung steht. In der vielverwendeten Trias von Wissenschaften – nach Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften – taucht die Frage, was *fehlt*, ebenso wenig auf wie in der Entgegensetzung von Theorie und Praxis. Zugleich wird die Erzeugung dieser Unterscheidungen nicht selbst als Erzeugung von Wissen betrachtet, sondern zur Schematisierung verwendet, die sich kaum selbst kontrollieren kann. Auf diese Weise können feste Grenzen gezogen werden, aber zugleich wird Sterilität erzeugt und Lähmungen der Reflexion werden in Kauf genommen, die sich je länger je mehr als hinderlich auch für die eigenen Claims erwiesen haben.

Wir wollen zunächst die veränderte Situation beschreiben, nicht ohne ihre eigenen Paradoxien zu benennen (1). Danach soll in einem kurzen historischen Rückblick die Vielfalt des Wissens als konstitutive Eigenart der Pädagogik begründet werden (2), um dann auf das Thema „pädagogisches Wissen“ näher einzugehen und eine Arbeitsdefinition zu versuchen (3). Abschließend werden die Beiträge dieses Bandes vorgestellt und im Rahmen unserer Problembestimmung verknüpft, natürlich ohne ihre eigene Heteronomie aufzulösen (4).

1. Indizien einer Neuorientierung

Eine Bilanz der „Bilanzierungs“-Diskussion in der deutschen Erziehungswissenschaft¹ läßt sich vor allem dort ziehen, wo die großflächigen Probleme der Vergangenheit angesiedelt waren. In der Erziehungswissenschaft hat offenbar die Lust an metatheoretischen Kontroversen, von jeher ein Signum für Unsicherheit, nachgelassen, die Abgrenzungssucht zwischen den diversen „Schulen“, „Richtungen“ oder „Ansätzen“ ist nahezu verschwunden, und auch das wechselseitige Mißtrauen scheint geringer geworden zu sein. Wenigstens ist die „Bilanz der Paradigmendiskussion“ im März 1990 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bielefeld mit versöhnlichen Tönen eröffnet und inhaltlich dann so geführt worden, daß die alten Fronten als *geschichtliche* Positionen erkennbar waren (BENNER u.a. 1990; HOFFMANN 1991).

Die transzendente, „reine“ Erziehungsphilosophie erscheint hier als zurückgezogene Bastion, die Wissenschaftstheorie als riskante Schematisierung und die Praxis des „Positivismusstreits“ als eine Kontroverse, in der eher gegen Chimären als gegen existen-

te Wissenschaftsprogramme und -formen gekämpft worden ist. Zur gleichen Zeit wird die Ortsbestimmung empirischer Erziehungswissenschaft in den neunziger Jahren (Unterrichtswissenschaft H. 1/1990) ganz ohne Attacken auf die alten Gegner versucht und ist von Bildungsphilosophen die Mahnung zu hören, doch nicht erneut den Wandel im Selbstverständnis, in den Subjektbildern und in der Forschungsmethodik zu übersehen, der sich in den empirischen Disziplinen ereignet habe (VOGEL 1991). Der lähmende Verdacht, der jeweilige Gegner sei am Zustand der Disziplin schuld, hat sich offenbar verflüchtigt, und in diesem Prozeß sind produktive Kräfte der Neuorientierung freigesetzt worden. Die Pointe dabei ist, daß das Gefühl gewachsen ist, nicht immer erneut die alten Fehler machen zu können.

In gleichem Maße, wie der Sinn für die eigenen Fehler gewachsen ist, hat offenkundig auch die Sensibilität für Differenzen in der Disziplin zugenommen. Statt der Auseinandersetzung über die alten *Programme* von Wissenschaft kann eine gestiegene Aufmerksamkeit für unterschiedliche Wissensformen registriert werden, bei der von vornherein nicht mehr damit gerechnet wird, mit Einheitsformeln die Differenzen auflösen zu können. Das gilt nicht nur für die bekannten Unterschiede in der Forschungsmethodologie, sondern auch für die Verknüpfungen der pädagogischen Theorie mit ethischen Positionen. So gibt es auch in der Pädagogik Indizien ungeahnter Offenheit für postmoderne Irritationen (LENZEN 1987), tritt an die Stelle der „großen Erzählungen“ und der bekannten Sehnsucht nach „Ganzheit“ oder „Einheit“ der Pluralismusbegriff (RUHLOFF 1991) und sind die Provokationen der Systemtheorie schon fast selbstverständliche Diskussions- und Lernanreize (LUHMANN/SCHORR 1990).

Wenn der Eindruck nicht trügt, dann versucht die Pädagogik gegenwärtig, vom Kampf der Paradigmen und damit zugleich vom Streben nach Einheit Abstand zu nehmen, sich in der Fülle ihrer Aktivitäten einzurichten und ihre so verwirrend vielfältige Gestalt weniger als Chaos zu verteufeln, denn als genuine Perspektive zu begreifen. Die Disziplin lernt den Umgang mit den Widersprüchen, die sie selbst erzeugt, versteht die *longue durée* ihrer eigenen Geschichte besser und versucht, den Nullpunkt des immer erneuten Anfangs zu vermeiden. Das schließt die Kritik an der eigenen Tradition nicht aus, nur ist diese Kritik offenbar sensibler gegenüber den erreichten Möglichkeiten und Formen des Wissens, als dies in der jüngeren Vergangenheit der Fall gewesen ist. Die Einsicht wächst, daß auch das Rad der Erziehungswissenschaft nicht mit jeder Generation neu erfunden werden kann. Der Umgang mit dem *eigenen* Wissen, auch mit dem, das nicht selbst erzeugt oder wenigstens nicht originär hervorgebracht wurde, wird auf diese Weise zum Schlüsselproblem und zur Orientierung gleichermaßen.

Pädagogisches Wissen, das war die Beobachtung und das ist die These, von der die Herausgeber ausgehen, wird in dieser Situation zunehmend als Referenzpunkt verstanden, in dem sich die mannigfachen Themen und Probleme pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung begegnen und bündeln können, ohne ihre historisch gewachsene Eigenart erneut einer rigiden Einheitsformel opfern zu müssen. Vom pädagogischen Wissen aus lassen sich ältere Debatten über wissenschaftstheoretische Fragen systematisch neu dimensionieren und die kontinuierlichen Reflexionen über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ empirisch wieder beleben. Und in der Aufmerksamkeit für Wissen kann die Pädagogik auch die Theorien und Ergebnisse ihrer Nachbardisziplinen bewußter und mit mehr Gewinn rezipieren².

Im Bezug auf die Erzeugung und Verwendung von Wissen ließe sich daher die Form und das Medium der Kommunikation finden, in denen sich *Pädagogik* und *Erziehungs-*

wissenschaft jenseits szientifischer Verengung und paradigmatischer Separierung neu thematisieren könnten – sofern sich die Besonderheit und Eigenart pädagogischen Wissens distinkt klären ließe. Ein erster Versuch soll hier unternommen werden, wobei wir voraussetzen, daß mit „pädagogischem Wissen“ bislang eher ein Thema bezeichnet wird, das in der Debatte der Disziplin wohl genutzt wird³, selbst aber noch unbestimmt ist und in heterogener Nutzung vage bleibt. Das Konzept stärkt zwar den Sinn für Vielfalt, es ist aber nicht immun gegen den Einwand, Beliebigkeit zu propagieren und statt der erwünschten Offenheit und Lernfähigkeit bloß Gleichgültigkeit zu befördern.

Eine entscheidende Frage ist, ob sich hinter den Anstrengungen, spezifische pädagogische Wissensformen stärker zur Unterscheidung und somit zur Geltung zu bringen, heute schon systematischer Ertrag abzeichnet, gar eine neue kategoriale Ordnung der Disziplin, oder ob nur der wenig überzeugende Versuch unternommen wird, mit einem „weichen“ Konzept von Wissen den strengen Ansprüchen der Wissenschaft zu entkommen. Auf diese Weise wäre das Grundproblem einer „praktischen Wissenschaft“ nur verlängert, die mit ihrem Wissen Wirkungsansprüche verbindet, ohne sie einlösen zu können. Wenn sich dieses Dilemma nicht technologisch überwinden läßt, dann bietet sich nur der Weg an, die Wissensformen und ihre Interaktion zum Grundmodell einer solchen Wissenschaft zu erheben. Damit wird Pluralität Programm und somit Abgrenzung zur Schwierigkeit. Was *darf* noch als „erziehungswissenschaftliches“, was muß *schon* als „pädagogisches“ Wissen angesehen werden? Wann gilt ein theoretischer Satz und wann sind pragmatische Beweggründe zulässig oder ausschlaggebend? Welches Wissen muß ausgeschlossen, welches kann in welchem Referenzrahmen zugelassen werden? Läßt sich die Praxis einer „fröhlichen Wissenschaft“ vermeiden, und wann tritt der Ernstfall ein?

Wir werden diese Fragen nicht beantworten können, wie auch die Beiträge dieses Bandes wohl Abklärungen und Anregungen bieten, die Hauptprobleme aber nicht großflächig lösen. Vermutlich sind solche Lösungen auch nicht zu erwarten; die Markierung von lösungsübersteigenden Problemen aber hat den Vorteil, den weiteren Weg im Auge zu behalten, während alle Einheitsformeln die Abschließbarkeit der Reflexion suggerieren müssen. Wir werden daher im folgenden nur Rahmenvorschläge anbieten, wie das Thema weiter bearbeitet werden könnte, ohne diese Skizze im Blick auf Vollständigkeit übertreiben zu wollen.

2. *Vielfalt als Eigenschaft der Disziplin und des Wissens*

Die Dominanz der wissenschaftstheoretischen Kontroversen in der Erziehungswissenschaft, die Reflexion über den Status des Faches und die Suche nach szientifischen Lösungen haben nicht selten in den Hintergrund treten lassen, daß die Tradition pädagogischen Denkens in einer szientifischen Interpretation ganz einseitig dimensioniert wird. „Pädagogik“ präsentiert sich in ihrer eigenen Geschichte doch nur selten und marginal als Wissenschaft im distinkten Sinne, sondern sehr viel eher in einer Vielfalt von Wissensformen und symbolischen Manifestationen (JAEGER/TENORTH 1987; OELKERS 1989). „Theorie“ und „Wissenschaft“ sind immer nur die Oberstimme in einem Konzert gewesen, das seine Akkorde erst aus der Begleitung gewonnen hat, aus dem Lob der „Eklektik“, das bereits die Aufklärungspädagogik anstimmt (HERRMANN 1986)⁴, aus der Selbstbeschreibung als „Weisheit“ und „Schulmännerklugheit“, wie sie im 19. Jahrhundert Gel-

tung hatte und heute im Rückgriff auf die „Lehrkunst“⁵ erneuert wird, aus dem Plädoyer für „Reflexion“ und „dialektische Besinnung“, mit dem im 20. Jahrhundert die Eigenart der wissenschaftlichen Pädagogik charakterisiert wird (FLITNER 1933), oder in den Versuchen, in der Wissensform der „Kunde“ (HESS 1934) die semantische Repräsentation handlungsbezogener Disziplinen zu erfassen; ganz zu schweigen davon, daß der Diskurs über Bildung kontinuierlich eine scharfe Opposition von „Tatsachenwissenschaften“ und „Philosophie“, aber auch von strenger „Analyse“ und professioneller „Lehre“ gezogen hatte (MENZE 1965).

Die Differenz von „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ (BREZINKA 1971) wird also nicht erst in den „Positivismus“-Kontroversen nach der Mitte des 20. Jahrhunderts entdeckt. Das Faktum *unterschiedlicher Wissensformen* und die explizite Betonung ihres Eigenrechts gehören vielmehr zu den zentralen Merkmalen des Wissenskonglomerats, das historisch und kontinuierlich als „Pädagogik“ auffindbar ist. Der Theorie- und Wissenschaftsanspruch mag dabei das Fach in seinem Selbstverständnis traditionellerweise stark irritiert haben, es war aber neu, wenn die Disziplin im 20. Jahrhundert, wenngleich nur für eine kurze Zeit, meinte, mit der Vielfalt, deren Erbe sie war, nicht länger leben zu können, und eindimensionale Lösungen suchte⁶, *allein* als Erziehungswissenschaft, *nur* als Forschung eigenen Typs oder gar als *unbedingt* kritische Theorie. Neu war auch die Inbrunst des Streites, mit dem sich das Fach mehr um sein Selbstverständnis als um seine Themen sorgte. Daß der Streit um die *richtige* Pädagogik oder Erziehungswissenschaft nicht entscheidbar sein würde, ist in diesem Kampf der Etikettierungen selten beachtet worden. Empirische Forschung entsteht nicht aus Optionen der Wissenschaftslogik und Moral nicht aus kritischer Theorie, aber wichtiger ist, daß nur in sehr künstlichen Modellen beides als *Gegensatz* betrachtet oder dem einen Vorrang gegenüber dem anderen eingeräumt werden muß. Die Künstlichkeit der Diskussion hatte freilich Methode.

Bei aller Unterschiedlichkeit war den Lösungen der jüngst vergangenen Dekaden gemeinsam, daß sie Wissenschaft und Wissenschaftstheorie als die ausschlaggebenden Instanzen verstanden und für sich selbst und ihre eigenen Ansprüche reklamierten, und sei es um den Preis, in den Selbstbegründungen die Eigenart von Pädagogik und Forschung zugleich zu verkennen. Wer Geltung und Anerkennung für sich, seine pädagogischen Ansprüche und Aussagen beanspruchte, der versuchte, von Wissenschaft zu profitieren, und meinte, sich gegenüber Wissenschaft rechtfertigen oder doch zumindest gleich starken Ansprüchen genügen zu müssen. „Wissenschaft“ wurde dabei aber nicht nur zum Garanten großer Ambitionen, sondern auch zum Prüfstein und zu einer lästigen Instanz mit ganz ambivalenten Konsequenzen; sie sprach Geltung ab oder Anerkennung zu, und sie normierte die Möglichkeit, eigene Geltungsansprüche zu vertreten, durch die Propagierung universeller Standards. Im Felde der Erziehung belastete sie deshalb primär mit Erwartungen, die einzulösen eigene Schwierigkeiten nach sich zog, besonders weil das Problem der Pädagogik nicht so sehr im Aufweis theoretischer Geltung, sondern im Gelingen des Handelns gesehen werden muß. Die sogenannten „wissenschaftstheoretischen“ Kontroversen in der Pädagogik sind denn auch nichts anderes als der paradox anmutende Versuch, vom Nimbus der Wissenschaft im pädagogischen Handeln und seiner Reflexion zu profitieren, ohne sich den restriktiven Bedingungen von Forschungsprozessen zu unterwerfen und zur Erziehungswissenschaft zu mutieren.

Es bedurfte schon der radikalen und in der Moderne sich verstetigenden Kritik, um diesen Nimbus der Wissenschaften zu erschüttern; zugleich lag es in der Konsequenz der umfassenden sozialen und historischen Relativierung der vermeintlich sicheren Funda-

mente des Szientismus, diese Bastion wenn nicht zu schleifen, so doch ins Wanken zu bringen. Beide Attacken auf die Wissenschaften lassen sich im 20. Jahrhundert verschärft und konzentriert beobachten, und beide Attacken fanden viel Unterstützung. Gelegentlich hat es heute sogar den Anschein, als hätten die Opponenten der tradierten Ansprüche von Wissenschaft schon zugunsten eines wissenschaftstheoretischen „anything goes“ und einer gesellschaftlichen Kritik des Szientismus obsiegt. Doch von der Publizistik kann auch hier nicht auf die Praxis geschlossen werden.

Die wissenschaftliche Pädagogik konnte sich auf diesem Hintergrund aber um so eher von der rigiden Leitbildfunktion der Wissenschaft emanzipieren, je deutlicher deren eigene Begründungsschwächen bewußt wurden. Über das „pädagogische Wissen“ läßt sich heute auch deshalb unbefangener sprechen, als die *normierende* Instanz der Wissenschaft selbst in der Vielfalt von institutionellen Referenzen, gesellschaftlichen Erfahrungen und historisch gewordenen Geltungsinstanzen anscheinend unrettbar verstrickt ist, von denen sie sich vorher so erhaben abhob. Wenigstens kann dieser Anspruch nicht dazu verwendet werden, alle anderen Formen des Wissens nach ausschließlich *diesem* Muster zu beurteilen, doch diese Relativierung gelingt erst mit dem Verlust der Einheitswissenschaft und ihres Absoluten.

Offenbar ist auch „Wissenschaft“ nur noch plural zu begreifen, wenn man darunter mehr versteht als nur die Logik der Forschung oder die formalen Regeln der Wissenschaftsethik. Die Vielfalt läßt sich nicht mehr mit Einheitsformeln zusammenfassen, es sei denn um den Preis einer hohen Abstraktion, die das Geschehen in den einzelnen Disziplinen nicht mehr trifft oder eben nur in der legitimatorischen Auseinandersetzung Verwendung findet. Das neuzeitliche Konzept einer Einheitswissenschaft, die dem Vorbild der Physik folgt, ist gerade innerhalb der Wissenschaftstheorie erschüttert worden, nachdem externe Relativierungen schon im Streit um den Status der Geisteswissenschaften in Kauf genommen werden mußten. Die Frage von KARL POPPER, wie dann noch die Unterscheidung von „wissenschaftlich“ und „nichtwissenschaftlich“ gezogen werden könne, bleibt vermutlich auf der Höhe dieser Allgemeinheit unbeantwortet und wird sich gerade angesichts der Vielheit immer nur pragmatisch (und nicht allein logisch) bearbeiten lassen.

Die Unklarheit des Status und die Schwierigkeit einer allgemeinen Rechtfertigung gelten daher für „Wissen“ und „Wissenschaft“ generell, nicht nur für die in der Pädagogik propagierten „Wissensformen“ und deren Alternativen. Es gibt, das ist das eigentlich Neue, keinen Königsweg mehr, der alle Fehler auf einmal ausgleichen würde und zugleich nur Vorteile für sich verbuchen könnte. Die Alternativen zum Wissenschaftskonzept in der Pädagogik – von der systemtheoretischen *Reflexion* bis zur reformpädagogischen *Kunde* – haben innerhalb des Faches den gleichen strittigen⁷ Status, wie man ihn für die allgemeinen Offerten außerhalb des Faches findet, auf die sich die Rede von den „Wissensformen“ verläßt.

Der Status der „Reflexion“ etwa ist zwar innerhalb der Pädagogik viel beansprucht, aber systematisch kaum geklärt worden. In der geisteswissenschaftlichen Tradition, vor allem in den Schriften WILHELM FLITNERS, wird der Reflexionsbegriff vor allem genutzt, um die genuine Denkform von Pädagogik als der „Theorie pädagogischer Ämter“ (vgl. TENORTH 1991) gegenüber den Tatsachenwissenschaften abzugrenzen. Das ist eine in sich plausible Lesart pädagogischen Wissens, aber sie ist *toto genere* von dem Reflexionsbegriff verschieden, der sich in der Philosophie finden läßt – dort selbst noch in ungeschlichteter Kontroverse (etwa vgl. WAGNER 1959 mit HABERMAS 1985). Unter dem Titel der „Reflexion“ werden andererseits auch soziale Tatsachen verstanden, die nicht Personen

und Professionen, der Philosophie oder der „Kritik“, sondern Systemen und ihrer Kommunikation zuzurechnen sind (LUHMANN/SCHORR 1979; LUHMANN 1984, bes. S. 593ff.).

Irgendwie verarbeitet „Reflexion“ Wissen, was immer unter Reflexion näher verstanden werden soll. Selbst wenn dies eindeutig wäre, etwa mit einem Arbeitsbegriff systemischer Reflexion, so würde der notwendige Bezug auf Wissen Differenz erzwingen. In der Zuwendung zu unterschiedlichen und nicht aufeinander zu reduzierenden Wissensformen müßte sich daher jene Vieldeutigkeit erneut einstellen, die dem Begriff der „Pädagogik“ schon immer eigen war. „Pädagogik“ gilt traditionell als Bezeichnung für die Einheit von Praxis und Reflexion der Erziehung, aber auch und separiert als Ausdruck für praxisbezogene Reflexion, die von Erziehungswissenschaft unterschieden und – metatheoretisch gesehen – als von minderer Qualität angesehen wird (BREZINKA 1971). Unter „Pädagogiken“ werden endlich auch Symbolsysteme verstanden, die einer jeden Erziehungswirklichkeit Struktur geben (PASCHEN 1979), ohne daß schon deutlich diskutiert worden wäre, wie und ob sich diese „Pädagogiken“ als Wissensformen angemessen verstehen lassen.

Im Begriff der „Wissensformen“⁸ nutzt die Pädagogik dann wiederum eine Tradition, die selbst ihre exegetischen Probleme mit sich führt. In den zwanziger Jahren erörterte MAX SCHELER die „Formen des Wissens“, und er unterschied – in deutlicher Distanz zu der positivistischen Dreieinheit des Wissens⁹ – im Bezug auf die Welt, die Person und Gott triadisch, wie es anscheinend immer naheliegt, Herrschaftswissen, Bildungswissen und Heilswissen (SCHELER 1925), ohne doch mehr als eine Klassifikation erzeugt zu haben. In den 1960er Jahren kehrten solche Unterscheidungen, leicht modifiziert, in der Sozialphilosophie wieder, jetzt in der Absicht, den Handlungsbezug des Wissens zu klären. Mit der daraus entwickelten Unterscheidung von „technischem“, „pragmatischem“ und „emanzipatorischem“ Erkenntnisinteresse (HABERMAS 1968) machte JÜRGEN HABERMAS auch in der Erziehungswissenschaft Karriere. Sie ließ sich von der Trias dieser Wissensformen, den damit anscheinend notwendig verbundenen, unterschiedlichen Geltungsansprüchen und der ihnen vermeintlich eigenen sozialen Funktionalität stark beeindrucken, vor allem, um sich gegenüber den forschenden Sozialwissenschaften in ihrem praktischen Gestaltungsanspruch zu behaupten und die traditionellen Veränderungsansprüche von Wissenschaft gegenüber der Wirklichkeit zu legitimieren.

Heute, nach unübersehbaren Enttäuschungen, behandelt auch die sogenannte „kritische“ Erziehungswissenschaft diese Trias schon wie ein lästiges Erbe, jedenfalls kann sie nicht einmal ihre eigenen Probleme damit noch definieren. HABERMAS selbst schematisiert die Wissensformen auch nicht mehr primär mit den Mitteln der Philosophie, sondern „diskurstheoretisch“. Die Unterstellung einer „Autonomie der Wissensformen“ gehört dann nicht mehr zu den leitenden Annahmen. Nicht MAX SCHELER, sondern MICHEL FOUCAULT wird zum Ausgangspunkt, der Auseinandersetzungen und eigene Analysen anregt, um die „Entstehung des Wissens aus Praktiken der Macht“ zu erklären (HABERMAS 1985, S. 315). Diese Version der Ideologiekritik vernachlässigt zugunsten der praktischen Aufklärung die systematische Analyse des Wissens, das doch zugleich für die eigene Analyse unentbehrlich ist, es sei denn, das Wissenskonzept der „kritischen Theorie“ wird aufgegeben.

In der Systemtheorie, auch sie mit Superstatus versehen, gilt „Wissen“ ganz allgemein als „sedimentierter Sinn“ (LUHMANN 1990, S. 122ff.), der sich in die bekannte Schematisierung nach Zeit-, Sach- und Sozialdimension zerlegen läßt. Hinzu kommt die

Klärung jener Probleme, die sich mit selbstreferentiellen Sinnstrukturen verbinden, also die Art und Weise, wie sich Sinn auf Sinn bezieht oder Wissen auf Wissen, ohne daß dabei die Selbstreferenz der eigenen Theorie bislang in aller Schärfe durchdacht worden wäre. Systemtheorie operiert mit hochsegmentierten Wissensarealen und ist zugleich eine Ordnungsleistung, die ein notorisches Transferproblem mit sich führt, zugleich Wirkungen erzielt, ohne dafür, wie HABERMAS' Konzept der Ethik, einzustehen. Sie steigert die Differenz und damit zugleich die Unklarheit, wobei sich die Theorie schlicht selbstständig macht, weil alle Kontrollen der mitgeführten Kreativität nicht standhalten.

Das wirft die Frage der Abgrenzung auf: Kann die Pädagogik sich wirklich diesen und ähnlichen Versuchen einer allgemeinen und zugleich transformatorischen Beschreibung des Wissens entziehen und Kriterien formulieren, denen ihre eigene Explikation von „Wissen“ folgen soll oder kann? Wir gehen davon aus, daß weder „Macht“ noch „Sinn“, weder „Reflexion“ noch „Form“ *allein* für die Bestimmung des *pädagogischen Wissens* und der ihm eigenen Qualität und Struktur hinreichend sind. Diese Voraussetzung ist zugleich eine Anknüpfung an das alte Thema der Autonomie, nur daß wir es nicht mehr wissenschaftstheoretisch, sondern von der Pragmatik des Wissens und seiner Geschichte her diskutieren wollen. Entscheidend ist nicht, ob und wie sich die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft in ein metatheoretisches Schema einordnen läßt oder nicht, sondern wie das im Terrain dieser Disziplin aufzufindende und in Gebrauch befindliche Wissen beschaffen ist, wie es benutzt wird und welche Art Kontinuität oder Diskontinuität es erzeugt.

3. Referenzen für pädagogisches Wissen

Wir müssen, bei dem Versuch, den Desiderata an Systematik abzuhelpfen, sogleich einräumen, daß wir Bezugspunkte der Diskussion nennen, aber nicht etwa schon eine veritable Theorie pädagogischen Wissens vorstellen können. Wir können auf funktionale Unterscheidungen und thematische Differenzen verweisen, die Frage der Geltungsmodi aufwerfen sowie nach Trägern und Adressaten des Wissens unterscheiden, aber im Ergebnis bieten wir hier doch nur Versuche zu einer ersten Ordnung und Klassifikation und nicht schon Theorie im reifen Stadium oder gar ein neues System pädagogischen Wissens. Die weitere Diskussion, zu der die Beiträge in diesem Band ein Anstoß sein sollen, muß dann zeigen, ob der Weg zu einer theoretisch anspruchsvollen Systematik pädagogischen Wissens überhaupt gegangen werden kann.

Versucht man ungeachtet dieser Probleme, der Vielfalt der Rede vom pädagogischen Wissen und von den Wissensformen der Pädagogik in Ansätzen systematische Gestalt abzugewinnen, so ist es sinnvoll und nützlich, sogar trotz unvollständiger Klärung aller weiterreichenden Theorieprobleme auch möglich, pädagogisches Wissen zumindest in dreifacher Referenz näher zu bestimmen und nach seinen Eigenarten zu erörtern: (1) in der Abgrenzung zum Wissensbegriff anderer Disziplinen, (2) über ein deskriptives Bündel von Merkmalen, nach denen sich Wissen als „pädagogisch“ in seiner Eigenart diskutieren, vergleichend beschreiben und auch empirisch untersuchen läßt, (3) in einer Arbeitsdefinition, die sich als Zwischenergebnis solcher Überlegungen ergibt und die wir diesem Band selbst zugrundegelegt haben.

Wenigstens knapp sollen alle drei Hinsichten auf unseren Begriff pädagogischen Wissens im folgenden entfaltet werden.

3.1 Theorien des Wissens außerhalb der Pädagogik

Die Qualifizierung des Wissens ist traditionell eine Domäne der Philosophie und der Erkenntnistheorie; diese Betrachtung wird dann seit dem 19. Jahrhundert als „Wissenschaftstheorie“ verselbständigt und in epistemologischen Kontroversen bis heute tradiert. In der Philosophie steht ohne Frage – kantianisch gesprochen – das „Geltungs“problem im Mittelpunkt der Anstrengungen. Entsprechend bezeichnet die traditionelle Differenz von *doxa* und *epistème* das Thema, das bis heute bearbeitet und weitgehend ungelöst als Aufgabe methodologischer Analyse und wissenschaftlicher Arbeit vermittelt wird. Erst mit den Schwierigkeiten der Erkenntnistheorie, einheitliche und/oder universelle Geltungskriterien auszuweisen, konnten sich soziologische und historische Analysen des Wissens nicht nur in ihrer genuinen Fragestellung entfalten, sondern als systematische Konkurrenten zur Philosophie auftreten. Die Wissenssoziologie der zwanziger Jahre löste dann ebenso erbitterte Kontroversen aus wie die wissenschaftshistorische Kritik an POPPERS Wissenschaftstheorie nach 1960. Immer ging es dabei um die Frage, welchen Status dem philosophischen Vernunftanspruch im Blick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis zukomme, und das Ergebnis war jedesmal eine empirische Relativierung der *doxa* bei gleichzeitigem Offenhalten der Fragen der *epistème* seitens der Philosophie.

Außerhalb dieser vermutlich nur scheinbar zentralen Kontroversen um die „Grundlagen“ der Erkenntnis und des Wissens zeigte sich eine andere Tendenz, die Ablösung der Reflexion über „Wissen“ und „Wissenschaft“ vom Monopol der Philosophie und damit vom Vorrang der kantischen Frage nach den Bedingungen der (menschlichen) Erkenntnis. Die Reflexion und die sie begleitende Forschung verselbständigten sich in einer Vielzahl von Disziplinen, nicht mehr nur in der Wissens- und Wissenschaftssoziologie, in der sich die Ablösung von der Philosophie zuerst und besonders dramatisch ereignete. Vergleichbar stark muß man die empirische Wissenschaftsforschung oder die strukturalistischen und semiotischen Zugriffe interpretieren, die systemtheoretischen Analysen von Wissenschaft oder die Nachfolgekonzepte zur geltungstheoretischen Perspektive in der Philosophie selbst, bis zum theoretischen Konstruktivismus und der *cognitive science*.

Allgemein möglich erscheint auf dem hier skizzierten Hintergrund von Theoriekontroversen und unterschiedlichen Zugängen zum Thema allenfalls eine Beschreibung des Wissens von sehr formaler Natur. Man kann vielleicht eine Minimalbestimmung festhalten, derart, daß mit „Wissen“ Symbol- (oder Zeichen-)Systeme gemeint und beschrieben sind, die sich nach ihrem eigenen Sinn auffassen, nach ihrer immanenten Geltung sowie nach ihrer sozialen Genese und Referenz, Funktionalität und Wirkung erörtern und mit den Mitteln verschiedenster Disziplinen synchron und diachron erforschen lassen – der Rest, der Versuch also, weitere generelle Bestimmungen von Wissen zu geben, fällt anscheinend schon in die Kompetenz je einzelner Disziplinen.

Die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland hat im übrigen zu den Debatten über Wissen im allgemeinen in einer systematischen Weise wenig beigetragen. Nicht einmal die Frage, ob die Lehrbarkeit des Wissens und die Lehre der Wissenschaft den Status der jeweiligen Wissensform in entscheidender Weise bestimmen, ist im Umkreis der pädagogischen Disziplin intensiv behandelt worden¹⁰. Angesichts dieser Sachlage ist deshalb auch zunächst nur festzuhalten, daß man für die systematische Bestimmung „pädagogischen Wissens“ in anderen Disziplinen zwar keine Lösungen, aber doch eine Fülle von Anregungen findet, die man schwerlich ignorieren kann. Das gilt vor allem für die Be-

handlung der Fragestellung, die sich nicht mehr transzendental zuspitzen läßt und doch zugleich dem Geltungsproblem nicht ausweichen kann.

Die Frage ist aber nicht mehr einfach die der *Erkenntnis*, vielmehr wird mit Bedacht die Genesis des *Wissens* in den Mittelpunkt gestellt, nicht nur weil sich Geltungsprobleme immer nur vor dem Hintergrund genetischer Analysen bearbeiten lassen, sondern auch weil mit „Wissen“ die weitergehende und komplexere Frage gegeben ist. Pointiert gesagt und mit Blick auf die eigene Disziplin formuliert: Erkenntnisprobleme sind in der Pädagogik zu Recht minimalisiert worden, während Wissensprobleme den Kern des Faches berühren. Das ist nicht trivial, weil die Pädagogik auf besondere Weise mit Wissen umgeht, nicht einfach nur methodisch, sondern unter Wirkungsansprüchen. Sie stellt nicht nur Wahrheits-, sondern immer zugleich auch Wirkungsfragen. Vor allem das macht den Umgang mit ihr so irritierend und schwierig.

3.2 Dimensionen der Analyse pädagogischen Wissens

Ein Blick auf die Nachbarwissenschaften kann unsere Probleme nicht lösen, aber Anregungen geben, um die notwendigen Fragen zu strukturieren. In diesem Sinne sind die im folgenden genannten Dimensionen der Analyse pädagogischen Wissens zu verstehen, als Perspektiven auf das Problem, die wir aus der bisherigen Thematisierung von Wissen gewinnen können. Die Aufgabe unserer Disziplin besteht selbstverständlich zuerst in der Bestimmung des Attributs „pädagogisch“, das wir dem Wissen beilegen.

Für die Qualifizierung von „Pädagogik“ machen wir dabei an dieser Stelle nur die Annahme, daß sie eine gesellschaftliche Praxis genuiner Funktionalität bezeichnet, d.h. auf „Erziehung“ und „Bildung“¹¹ ausgerichtet ist, in der Moderne auch in eigenen Sozialsystemen funktional ausdifferenziert, in Organisationen verfestigt und professionell betreut, daneben aber immer auch an anderen sozialen Orten zu entdecken, in Familien zum Beispiel oder in peer groups. Pädagogisches Wissen interpretieren wir als integrales Moment dieser Praxen, im Sinne der obigen Minimalbestimmung als ihre symbolisch gegebene Struktur und als symbolisch ablösbare Form. Pädagogisches Wissen läßt sich, immer noch im Status einer Minimalbestimmung, entsprechend theoretisch behandeln und nach seinen Geltungsansprüchen diskutieren, aber auch empirisch erforschen, als Produkt einer historisch-vergleichenden Analyse gewinnen, in der konkreten Fügung von Merkmalen untersuchen und als symbolische Struktur darstellen, die sich der Praxis und den Bedingungen der Erzeugung, Nutzung und Verbreitung von „Erziehung“ und „Bildung“ verdankt.

In dieser Aufnahme von Bestimmungen und Betrachtungsweisen aus allgemeinen Analysen des Wissens steckt mehr an Systematik und theoretischen Erwartungen, als sich zum jetzigen Zeitpunkt für die Vielfalt pädagogischen Wissens schon diskursiv klären ließe. Zum Zwecke eines Überblicks unterscheiden wir deshalb, etwas pragmatischer, in der Betrachtung und zur Qualifizierung des Wissens zunächst nur die folgenden Dimensionen: (a) die *Orte*, neutraler die Systeme der Entstehung und Nutzung pädagogischen Wissens, (b) die *Funktion*, die das Wissen in der Offenheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewinnen kann, (c) die Muster und Instanzen der Beglaubigung, denen das Wissen seine *Geltung* verdankt, (d) die Merkmale, die seine *Struktur* definieren, (e) die *Themen*, die seinen Gegenstand unterscheidbar machen, und (f) die möglichen *Arten* des Wissens. In dieser Unterscheidung nehmen wir, systematisch gedacht, die traditionell

philosophische Frage der Geltung also ebenso auf wie die empirischen und theoretischen Überlegungen, die dem Wissen in seiner Tatsächlichkeit gelten.

Mit einigen Hinweisen auf einschlägige Arbeiten aus der Erziehungswissenschaft und ihrem Umfeld wollen wir wenigstens andeuten, welche Perspektiven auf pädagogisches Wissen mit diesen Dimensionen der Analyse möglich werden:

3.2.1 Orte der Erzeugung und Nutzung pädagogischen Wissens

Es mag trivial klingen, scheint uns aber als Erinnerung gegenüber szientifischen Verkürzungen und zur Selbstbehauptung der pädagogischen Praxis notwendig: „Pädagogisches Wissen“ findet sich nicht nur exklusiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebs, sondern an allen Orten, in denen „Erziehung“ und „Pädagogik“ sich ereignen, beobachtbar sind und nach ihren symbolischen Strukturen beschrieben werden, gleich ob als Organisation ausdifferenziert oder in den unstetigen Formen emergenter Wirklichkeit. In der Tradition der Moderne dominiert aus guten Gründen zunächst nur die Unterscheidung von professionellem Handlungskontext und ausdifferenziertem Forschungskontext; in der Diskussion von „Theorie und Praxis“ wird diese Differenz kontinuierlich als Problem behandelt (OELKERS 1975). Die sogenannte Alltagswende (LENZEN 1980) hat dann zeigen können, welche Vielfalt historisch-gesellschaftlicher Erscheinungsformen der überlieferte Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ umfaßt; in empirischen und historischen Studien sind diese Wirklichkeiten auch immer deutlicher nach ihren pädagogischen Implikationen untersucht worden: Elternhaus und Straße (MARRE 1986 oder SCHLUMBOHM 1979), Betrieb und Arbeit (HARNEY 1980 und BAETHGE 1970), Freizeit und Erwachsenenbildung (NAHRSTEDT 1975 oder schon FLITNER 1921), Bildungspolitik oder Verwaltung (BECKER 1968 oder NEVERMAN 1982).

Ganz unstrittig ist jetzt, daß sich ohne eine implizite oder explizite Pädagogik, ohne ein Wissen von den Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsarbeit, diese Praxen nicht organisieren lassen; unübersehbar gewinnt das Wissen zuerst auch durch den Ort seiner Entstehung und Nutzung die ihm eigene Einheit und Systematik. Man muß ebenfalls nicht ausdrücklich betonen, daß unsere Kenntnis der hier regierenden Pädagogiken und des für sie typischen Wissens insgesamt höchst lückenhaft, ungleichgewichtig und nicht selten unbefriedigend ist. (Aber man muß wohl auch eigens sagen, daß sich die Realität dieser Praxen auf Wissen nicht reduzieren läßt¹².)

Von einem Reflexionsbegriff aus, der stärker sozial als theoretisch, eher funktional als systematisch bestimmt ist, ließe sich auch eine Unterscheidung einführen, die das pädagogische Wissen nicht global nach seiner Wirklichkeit unterscheidet, von einer dezidierten Praxis aus und nach den Orten der Erzeugung und Nutzung, sondern spezifischer erfaßt und etwa nach seinen Produzenten sortiert: „Akteurwissen“ oder „Professionswissen“ ließe sich dann unterscheiden oder das Wissen der Erzieher und das der von Erziehung Betroffenen, und hier ließe sich differenzieren nach dem Wissen Erwachsener und dem Wissen, das Kindern eigen ist, oder nach dem Wissen, das sich aus der Geschlechterdifferenz erzeugt und das offenbar für den praktischen Vollzug von Erziehung und Bildung von elementarer Bedeutung ist, aber erst über die „feministische Erziehungswissenschaft“ und die „Frauenforschung“ erneut ins Spiel gebracht werden konnte¹³.

In kybernetischer Wendung könnte man auch nach wissenserzeugenden „Systemen“ fragen, um personale und nichtpersonale Träger von Wissen, Medien oder Kommunika-

tionssystemen noch erfassen und vergleichen zu können. Wir schließen diese Fragestellung aus unserer ersten Dimension nicht aus, bevorzugen aber die Zurechnung nach „Orten“, um ein allzu technisches Vokabular zu vermeiden und gleichzeitig den Verdacht abzuwehren, es gäbe *exklusive*, mit spezifischen Rollen verbundene Kompetenzen für pädagogisches Wissen, mit denen sich das gesamte Feld bearbeiten ließe. Die Metapher des offenen, historisch verschieden strukturierten Feldes hat den Vorteil, mit sozialen Raumvorstellungen arbeiten zu können, die sich nicht nur nach Ebenen, sondern zugleich nach Entfernungen, historischen wie zeitlichen, arrangieren lassen und auch gegenüber Größenunterschieden empfindlich sind. Ein *sozialer Ort* kann nah oder fern, gegenwärtig, vergangen oder zukünftig gedacht werden, zugleich klein oder groß sein, stabil oder instabil, von langer oder von kurzer Dauer; man kann jede Art Beschreibung immer mit anderen relationieren, somit für Vergleiche sorgen, sofern nur die Grundmetapher die des sozialen Feldes ist.

3.2.2 Funktionen pädagogischen Wissens

Der Vielfalt von Orten, an denen sich pädagogisches Wissen findet und erfahren läßt, entspricht eine Vielfalt von Funktionen, die es hat oder die ihm zugeschrieben werden und die es dann übernehmen kann. In den überlieferten Debatten zum Theorie:Praxis-Problem dominierte zwar der Dual von „Erkenntnis“ und „Orientierung“, aber man sieht leicht den Reduktionismus, auf den man sich mit dieser vereinfachenden Beschreibung und Unterscheidung einläßt: Selbst bei nur wenigen Beziehungsnetzen ergeben sich sofort komplexe Verhältnisse: Innerhalb der Erwartungen eines Handlungssystems etwa geht es nicht nur um „Erkenntnisse“, sondern auch um Anleitungen oder verlässliche Routinen („Rezepte“); man kann operatives Wissen von diagnostischem unterscheiden, Handlungswissen von Symbolstrukturen, in denen Vorabdispositionen getroffen werden, usw.; gegenüber der Politik übernimmt das Wissen die spezifische Funktion (und das dazugehörige Aussehen) der Legitimation oder Kritik, im Blick auf die Adressaten symbolisiert es die Themen und Inhalte von „Bildung“ oder „Erziehung“, deren Differenz das Theoriewissen sichern soll. In der Zeitdimension lassen sich nachgehende oder vorschreibende Reflexion unterscheiden, in der Sachdimension verdichtet sich das Wissen zu Lehrplänen, als pädagogisch zubereitete symbolische Struktur¹⁴, und in der Sozialdimension hat pädagogisches Wissen zugleich steuernde wie identitätsstiftende Funktionen. Die „Deutungsmuster“ verweisen auf diese Aspekte ebenso wie der alte Begriff der Ideologie. Die Rede von der „Verantwortung“ der Pädagogik als Disziplin setzt hier an¹⁵, und schließlich kann man auch das Theorie:Praxis-Problem von hier aus neu bestimmen.

In Detailstudien ist auch schon sichtbar geworden, daß und wie die Akteure das ihnen angebotene und verfügbare Wissen selbst sortieren, „Orientierungswissen“ über Bedingungen und Kontexte deutlich trennen von „Handlungswissen“, das ihre eigenen Dispositionen und Aktionen betrifft (und beides klar von dem „Beobachtungs“wissen unterscheiden, das ihnen die Theoretiker anbieten). „Pläne“, z.B. von Lehrern, haben gegenüber dem Theoretikerwissen erkennbar unterschiedliche Zeithorizonte, sie setzen unterschiedliche Restriktionen, eröffnen andere Möglichkeiten der Gestaltung, erzeugen andere Überraschungen und schlagen sich entsprechend in anderen Erwartungen an pädagogisches Wissen, letztlich in anderen Didaktiken nieder, die als Steuerungssysteme der

Wirklichkeit dem Wissen im Klassenzimmer und für den Unterricht je andere Funktionen zuschreiben (vgl. DIEDERICH 1988, S. 113ff.; SCHULZ 1984).

Defizitdiagnosen zum Stand der Forschung in dieser Dimension pädagogischen Wissens liegen schon deswegen nahe, weil bei der Reflexion pädagogischen Wissens traditionell entweder der allmächtige *Akteur* oder die unbedingten Ansprüche der *Kritik* als Referenzpunkte gewählt wurden und weiterhin gewählt werden. Eine solche Wahl nimmt entschiedene Schwächen in Kauf, sie kann ihren Bereich nicht begrenzen und sieht dabei die Funktionen des Wissens immer nur im Blick auf die eigenen Vorgaben. Handlungswiderstände werden vom Akteur ausgeschlossen oder anderen Akteuren zugerechnet, während sie gerade für die Kontinuität bestimmter Wissensdimensionen, denkt man nur an die Opposition *gegen* „Erziehung“ und „Bildung“, grundlegend sind; auf der anderen Seite vernachlässigt Kritik das von ihr Ausgeschlossene und entwickelt keinen Sinn für die Negationen, weil sie Wissen moralisch dekodiert und damit immer nur für die eine und gegen die andere Seite votieren kann. Zudem werden die analytischen Schwierigkeiten nicht bedacht, die eine bloß handlungstheoretische Orientierung der pädagogischen Reflexion einbringt, welche den Akteur nicht nur überfordern muß, sondern sein eigenes Feld nicht richtig beschreiben kann. Schon daß der Akteur *nicht* ausreichende Kontrolle über die eigene Situation hat (MARKOWITZ 1986), bringt die pädagogische Handlungstheorie in Schwierigkeiten, so sehr auch ihr Vorrang der *Intentionalität* von Vorteil sein mag gerade für die Unterscheidung der Funktionen des pädagogischen Wissens.

3.2.3 Instanzen der Beglaubigung pädagogischen Wissens

Die sozialen Orte alltäglicher Erziehungspraxis artikulieren sich vor dem Hintergrund traditioneller Überlieferungen und dogmatischer Wissensbestände. Beides, Tradition und Dogma, spielt nicht mehr unbedingt zusammen, weil die mediale Kommunikation für Dogmen, verbale wie piktorale, sorgen kann, ohne auf eine Überlieferung angewiesen zu sein. Das geschieht freilich in relativ engen Bedeutungsgrenzen; offenbar ist die mediale Präsentation von Erziehungswissen auch auf traditionelle Bestände angewiesen, sonst könnte es keinen Zugriff auf das reformpädagogische Bild vom Kind geben, keine schleichende Antipädagogik und keine Kombination von Werbung und Weihnachten.

Die Überzeugungskraft von Pädagogiken speist sich also aus den Lebensformen, in denen sie präsent gehalten werden, wobei die bewußte Reflexion eher schwach sein muß, um überhaupt eine unbeschadete Kontinuität erzeugen zu können. Abgestützt wird diese stille Dogmatik durch zahlreiche Quellen, die als Instanzen der *Beglaubigung* auftreten, Erfahrungssätze, Formen des Umgangs, Sekuritätskontrollen im Alltag, schließlich Glaubenssysteme und persönliche Weltanschauungen. Diese Quellen werden selten widerspruchsfrei in Anspruch genommen, vielmehr erscheinen sie als selbstverständliche Instanzen, die wohl ausgewechselt, nicht aber in ihrer Funktion verändert werden können, soll eine vergleichbare Stabilität erreicht werden. In diesen Regionen sind die Spitzenbegriffe der disziplinären Reflexion, nämlich *Erziehung* und *Bildung*, nur sehr oberflächlich präsent. Typischerweise *stört* die Frage nach den Begriffen die fortlaufende Reflexion, die weiterlaufen kann, *ohne* die Philosophie des Begriffs überhaupt erfaßt zu haben. Die braucht, anders gesagt, ein eigenes Terrain.

In actu beglaubigt sich das System der elementaren Überzeugungen selbst, und erst die krisenhafte Zuspitzung erfordert überhaupt eine allgemeinere Absicherung, die für

den Durchschnitt der Alltagsreflexion immer noch wesentlich über religiöse Optionen verläuft. Davon müssen andere Beglaubigungsinstanzen unterschieden werden, die weniger direkt die sedimentierten Alltagsüberzeugungen und mehr die öffentlichen Diskussionen betreffen, die ihre Grundannahmen nur noch diskursiv bearbeiten können. Nicht zufällig ist hier der eigentliche Ort der typisch pädagogischen Auseinandersetzungen über „Erziehung“ und „Bildung“, ohne daß sie sozusagen leichteres Spiel mit dem Wissen und seiner Beglaubigung hätten. Das Wissen darf nicht mehr einfach fraglos sein, aber muß doch auch sekuriert werden, weswegen der Zugriff ideologischer Systeme an dieser Stelle so weit verbreitet ist. Aber auch die heiligen Texte der Tradition liefern zunächst nicht mehr als Sprachregelungen und nicht sakrosankte Sätze. Ähnlich die Quellen des Historikers, die auch eine Instanz der Beglaubigung darstellen („denn es steht in den Akten“), aber doch nicht weniger Schwierigkeiten aufwerfen als der Niederschlag der Praxis in den Köpfen der Beteiligten. Selbst wenn man daraus relevante Fälle für Entscheidungen ableiten kann oder muß, gerade Untersuchungen zur pädagogischen Kasuistik (BINNEBERG 1985) zeigen, daß dieses exemplarische Wissen keineswegs weniger problematisch ist als das so oft und scharf attackierte nomologische Wissen distanzierter Forschung. Man kann schließlich auch versuchen, die pädagogische Arbeit in ihren Symbolstrukturen prinzipientheoretisch auszulegen und *strikte* Begründungen zu formulieren, ohne mit dieser Art der Beglaubigung das Akteurwissen wirklich disziplinieren und somit die Handlungspraxis normativ oder sogar abschließend regulieren zu können.

Der Erfolg all dieser Betrachtungen ist also durchaus ambivalent: Gegen die Philosophie kann man sich mit der „Erfahrung“ wappnen, gegen alle Erfahrung, das lehrt die Tradition der Pädagogik, kann man sich durch Berufung auf Erleuchtung oder höhere Weisheit sichern, wie es in esoterischen Erziehungskonzepten geschieht und an ihnen kritisiert wird (PRANGE 1985). Die Kritik solcher Symbolsysteme, wie sie z.B. die Anthroposophie bereithält, mag deren theoretischen Sinn belasten, ohne daß die jeweilige Praxis mit dem ihr eigenen Wissen deshalb „praktisch“ entkräftet wäre (ULLRICH 1986). Gegenwehr ist immer möglich, und darum können die Rekrutierungschancen für Esoteriker auch nie wirklich ausgeschlossen werden (vgl. KRANICH/RAVAGLI 1990). „Vertrauen“ scheint ein Äquivalent für praktische Geltung zu sein und damit eine heterogene Quellen abstützende Erwartung (SPIEKER 1990), die sich vielfältig binden kann und keineswegs nur auf die rationale Erziehungswissenschaft verwiesen ist oder sich mit der ihr verbündeten Profession einlassen muß.

Wer von der Vielfalt des pädagogischen Wissens ausgeht, der kann, letztlich, auch keine Instanz der Beglaubigung aus seiner empirischen Betrachtung und kritischen Prüfung ausschließen. Desiderat sind dann bis heute Untersuchungen, die verschiedene Instanzen der Beglaubigung des Wissens vergleichend studieren und nach ihrer Leistungsfähigkeit untersuchen (als rares Exempel KRAMIS 1990). Desiderat sind diese Untersuchungen gerade deswegen, weil ein genereller Gewißheitsvorsprung etwa der empirischen Forschung nicht einmal mehr von ihren schärfsten Propagandisten behauptet wird.

3.2.4 Strukturmerkmale pädagogischen Wissens

Ungeachtet der langen Praxis wissenschaftstheoretischer Kontroversen, bei der Frage nach den Strukturmerkmalen pädagogischen Wissens erkennt man eher Forschungslücken als wohlpräparierte Selbstbeschreibungen und Analysen. Es gibt einige globale Cha-

rakterisierungen, vor allem abgrenzender Natur – etwa, daß „Pädagogik“ als Wissenssystem nicht den Charakter von „Wissenschaft“ habe oder als „System“ begriffen werden könne –, ansonsten aber stößt man vor allem auf ein unbearbeitetes Feld. Wir wissen nicht einmal, ob für die elementaren strukturellen Annahmen über Wissen, die wir selbst verwendet haben, ein allgemeiner Konsens unterstellt werden kann: Demnach stellt Wissen seiner Struktur nach „symbolisch geordnete Realität“ dar und ist, als „Sinn“ spezifischer Qualität, semantisch, lexikalisch und grammatisch organisiert, auf dieser Linie von anderen Symbolen unterscheidbar (z.B. Fahnen, Kleidung oder Denkmäler), nach eigenen Prinzipien geordnet, eigenen Kriterien der Zeitlichkeit und thematischen Bindung unterworfen usw. Wir nehmen an, daß dieses Konglomerat zwar in Praxisfeldern entstanden ist, doch zugleich abgelöst werden kann von der Wirklichkeit, in der es existiert, und von den Produzenten, die es erzeugen. Alle diese Beschreibungen sind vermutlich umstritten, und es gehört zur Logik unseres Arguments, daß sich daraus ein eigenes Wissensfeld entwickeln kann.

So weit solche allgemeinen Bestimmungen auch tragen mögen, sie können Defizite in der Analyse der konkreten Struktur pädagogischen Wissens nicht verdecken. Schon für das Professionswissen muß bisher eine ausgeborgte Metaphorik die präzise Beschreibung ersetzen: „Kunst“ sei hier anzutreffen, aber nicht einmal innerhalb der Ästhetik ist diese Selbstbeschreibung erkennbar deutlich zu verorten. Überzeugender klingen eher schon Qualifizierungen wie „Eklektik“, aber relationiert man sie zum Wissenschaftsideal, dann wird diese Art von Wissen nur in ihren Defiziten gesehen, nicht aber nach ihren möglichen Leistungen erkannt (TENORTH 1986). Der „System“-Gedanke läßt sich durchaus verwenden, wenn man sich nur darauf versteht, auch eine kombinatorische Systematik, wie sie Topiken auszeichnet, als „System“ der Pädagogik anzuerkennen (BLASS 1972; KÜNZLI 1986).

Jenseits der Abwehr des klassischen Systembegriffs, in der Vorliebe für Eklektik oder für moralische Unterstellungen, auch im Plädoyer für Ideologiekritik oder für Argumente ad hominem oder ad futuram sind wir über die Struktur pädagogischen Wissens aber noch nicht hinreichend informiert. Die Metapher findet neue Aufmerksamkeit (DE HAAN i.d.H.; OELKERS 1991), aber ob die Metaphernverwendung in der pädagogischen Sprache einen systematischen Bezug zum Wissen haben kann oder muß, bedarf der weiteren Diskussion. Das gleiche gilt für Untersuchungen der Argumentationskultur, also die Aufnahme oder Abwehr und zugleich Typisierung bestimmter Argumentketten, die sich auf Wissen beziehen, sich metaphorisch Ausdruck verschaffen und zugleich in ihrer Verwendung offenbar nur schwer zu kontrollieren sind¹⁶. Eine entfaltete Argumentationsanalyse des pädagogischen Wissens wenigstens und zugleich eine lehrbare Gestalt seiner Topik und Rhetorik gibt es aber bis heute nicht. Manche hübsche Beobachtung, zum Beispiel der Hinweis von A. S. MAKARENKO auf die typischen Fehler der pädagogischen Argumentation¹⁷, hat deshalb noch keinen systematischen Platz in einer Strukturtheorie pädagogischen Wissens gefunden. Von einer Lehre der ihr eigenen Denkform kann man deshalb auch noch nicht sprechen.

3.2.5 Thematische Eigenarten pädagogischen Wissens

Die Themen des pädagogischen Wissens sind eindeutig *Erziehung* und *Bildung*, der Fokus und Skopus dagegen¹⁸, die Perspektive der Betrachtung also, sind prinzipiell frei,

denn sie bezeichnen die Breite der Thematisierungsmöglichkeiten, die innerhalb der Pädagogik offenstehen. Es gibt heute eine Unzahl von Versuchen, die für „pädagogisches“ Wissen typischen Zugangsweisen und Thematisierungsformen darzustellen und dann auch die legitimen von den nichtlegitimen zu unterscheiden. Bisher scheint damit eher das Wissen vermehrt als geordnet oder transparent gemacht worden zu sein.

In der „Allgemeinen Pädagogik“ geisteswissenschaftlicher Provenienz wurden zum Beispiel die Betrachtungsweisen der „Tatsachwissenschaften“ und der „normativen“ Disziplinen von der genuinen Perspektive der Pädagogik getrennt, so daß biologische, soziologische, historische und psychologische Betrachtungsweisen einerseits, die Theologie und die Ethik andererseits der „hermeneutisch pragmatisch-normauslegenden“ Methodik der Pädagogik gegenübergestellt werden konnten (FLITNER 1933/50). Die eigene Perspektive der Pädagogik und ihre Form der Reflexion wurde dabei aber vornehmlich negativ bestimmt, in der Differenz zu und Negation von anderen Betrachtungsweisen. Dieses Defizit teilt der geisteswissenschaftliche Zugang im übrigen mit solchen Überlegungen, die in der Behauptung des „integrativen“ Charakters pädagogischen Denkens (ROTH 1962 u.ö.) meist nur eine additive Bündelung statt der systematischen Verknüpfung der Thematisierungsformen geben. Auch hier bleiben dann Schwierigkeiten zurück, den spezifischen Zugang der Pädagogik auszuweisen (vgl. HEID 1983) und ihren Wissensformen gerecht zu werden, ohne sie im wissenschaftstheoretischen Vorfeld bereits schematisieren zu müssen.

In jüngerer Zeit sind deshalb, auch im Blick auf solche Defizitdiagnosen, prinzipientheoretische Lösungen erarbeitet worden. Sie bieten zunächst immanente Unterscheidungen an: „objektiv“ wird zum Beispiel eine Pädagogik genannt, die Erziehungsverhältnisse von der Perspektive der Kultur aus thematisiert, „subjektiv“ eine solche, die vom Kinde aus denkt (BENNER 1978, besonders S. 129ff.). In späteren Arbeiten hebt DIETRICH BENNER als Eigenart der Pädagogik hervor, daß sie drei Zugangsweisen zum Thema verbindet – erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische – und sich von der Logik einer Praxis aus entfaltet, die von spezifischer Funktionalität regiert ist, vor allem dadurch, daß sie an der Erzeugung ihrer eigenen Obsoleszenz arbeitet, und durch eindeutige regulative und konstitutive Prinzipien bestimmt ist, die im wesentlichen das paradoxe Problem als Aufgabe präsentieren, Selbsttätigkeit in Strukturen der Fremdbestimmung zu ermöglichen (BENNER 1987, S. 47ff.).

Bisher fehlen freilich empirische Studien, die pädagogische Praxis und das sie regierende Wissen daraufhin überprüfen, ob und wie sie einer solchen prinzipientheoretischen Struktur entsprechen, die ihnen von außen zugeschrieben wird. Empirisch wäre auch zu fragen, ob sich überhaupt von *einer* bestimmten, funktional beschreibbaren „Praxis“ sprechen läßt oder ob nicht die Grundmetapher des offenen Feldes zu ganz anderen Annahmen zwingen würde. Prinzipientheoretische Überlegungen zeichnen sich gegenwärtig eher dadurch aus, daß sie in Distanz zur Empirie leben und sich normativ definieren, ohne die werttheoretischen Annahmen, von denen sie ausgehen, gegen die Historizität des Feldes wirklich stabilisieren zu können. Zumindest wäre es die Aufgabe einer noch ungeschriebenen pädagogischen Ethik, diesen Konflikt zwischen historischer Empirie, die nur die Differenzen zeigen kann, und idealisierender Werttheorie, die Erziehung und Bildung normieren will, deutlich zu benennen und nach Lösungen zu suchen, die nicht immer schon durch die Wirklichkeit verurteilt werden. Das gilt zum Beispiel für die Altruismus-Annahmen der pädagogischen Handlungstheorie, die die Praxis der Erziehung nur zum Teil – über das Selbstbild des Handelnden – beschreiben und somit auch pädago-

gisches Wissen nur sehr rudimentär erfassen. Schon das Thema Egoismus kann eigentlich nur negiert werden und gar die Abgrenzung von „Praxeologie“ und „Therapie“ bereitet ungelöste Probleme, die sich vermutlich aufgrund der eigenen Modellannahmen ergeben und praktisch keineswegs zwingend sein müssen.

Anders gegenüber dem Wissen argumentieren einige jüngere Arbeiten. Sie unterstellen pädagogischem Wissen nicht Prinzipien, sondern untersuchen die ihm eigene Thematisierung von Erziehung empirisch. Das auffindbare Gemeinsame pädagogischen Wissens besteht nach solchen Arbeiten z.B. in „Defizitdiagnosen“ und in der Absicht der „Rekonstruktion“ neuer Wirklichkeiten (PASCHEN 1979; 1988). J. OELKERS (i.d.Bd.) erkennt vergleichbar im Topos der „Sorge“ ein Element, das bei der Behandlung von Erziehungsfragen Wissen überhaupt von pädagogischem Wissen zu unterscheiden erlaubt. Aber wir stehen mit solchen Arbeiten erst am Anfang, so daß man auch vermuten darf, daß sich die bisher herausgearbeiteten Weisen der Thematisierung von Erziehung und – davon unterschieden – auch von Bildung noch erweitern und vervollständigen lassen, zum Beispiel in den unterschiedlichen Handlungsfeldern oder für einzelne Professionen der Pädagogik. Prinzipientheoretische Explikationen müßten mit diesen Analysen konfrontiert werden, nicht um sie zu widerlegen, sondern um die besondere Gattung von Wissen zu charakterisieren, die damit nur zu gewinnen ist.

3.2.6 Arten des Wissens

Pädagogisches Wissen ist einem sozialen Feld zugeordnet, aber selbst sicherlich keine Einheit. Daher lassen sich Arten unterscheiden, die ihrerseits Tradition haben, etwa auf der gezeigten Linie der praktischen Klugheit, der Kunde oder der Reflexion nach Prinzipien. Was aber die grundlegenden Unterscheidungen sein sollen, ist ebenso unklar wie die Frage der Abgrenzung eines Korpus von explizitem gegenüber informellem und bloß lose der Pädagogik zugerechnetem Wissen. Unterscheidungen lassen sich etwa nach dem Bezug des Wissens zu den *Zeitdimensionen* herstellen, wie schon THEODOR LITT vorgeschlagen hat. Verbindet man damit zugleich Wahrscheinlichkeitsannahmen, dann läßt sich zum Beispiel zwischen sinnstiftenden *Utopien*, der puren Möglichkeit des ganz Anderen in der Erziehung, zwischen *Kritik*, die mit Realität umgehen muß, ohne in ihr einfach aufzugehen, und *Handlungswissen* unterscheiden, das sich aus gelungenen und gescheiterten Erfahrungen zusammensetzt, also die reale Geschichte von Erziehungsprozessen reflektiert.

Ganz andere Unterscheidungen wären ebenfalls denkbar, etwa die nach *Kulturen* und deren Wissensdifferenzen oder die nach *Milieus* innerhalb bestimmter Kulturen, die ebenfalls starke Dissonanzen in der Herausbildung und Verwendung von Wissensarrangements aufweisen. Die Theoriebildung steht hier ganz am Anfang, was zugleich den Vorteil hat, kaum eine Möglichkeit schon ausschließen zu können. Das gilt auch für die Frage einer möglichen *Typik*, die davon ausgehen würde, daß sich spezifisches Wissen über Erziehung und Bildung nicht nur an den definierten sozialen Orten des Feldes auffinden läßt, sondern daß dieses Wissen gestreut ist und vielfältig verwendet wird. Pädagogisches Wissen, anders gesagt, läßt sich nicht nur explizit, sondern auch implizit verwenden, sozusagen eingebaut in andere Wissens- und Aktionsbereiche, wie sich an der Wissensverwendung der Medien zeigen ließe oder auch an der Wissensproduktion der Literatur. Wenn *Themen* der Erziehung und Bildung berührt werden, kommt offenbar

ein bestimmtes Wissen zur Anwendung, das kontextrelativ geformt werden kann, ohne seine Spezifik zu verlieren.

Reformpädagogische Utopien, die sich auf theoretisches Wissen zurückführen lassen, werden in Werbespots verarbeitet; moralische Sätze einer typisch pädagogischen Ethik sind Hintergrundannahmen von Romanliteratur; Erziehungskritik oder die Negation der Schule, die in pädagogischen Diskursen erzeugt werden, können selbstverständliche Referenzen in Alltagsauseinandersetzungen werden usw. Man kann dann noch fragen, was von dem einmal erzeugten Wissen im Gebrauch verlorengeht oder ob es einen ganz unbestimmten Vergessensfaktor gibt. Die Typisierung des Wissens und seine Routinisierung in Alltagskontexten würden gegen eine hohe Quote des Ausscheidens sprechen, auf der anderen Seite gibt es in aktuellen Wissenshorizonten immer einen großen Anteil von Modewissen, das zumal die wissenschaftliche Diskussion erzeugt und von dem sehr unklar ist, was mit ihm im Kreislauf des Wissens eigentlich geschieht. Werden nur die Wörter ausgetauscht, vergißt das kollektive Gedächtnis über Erziehung und Bildung ganze Bestände oder werden sie in bestimmten Codes gespeichert, um bei nachfolgenden Problemstellungen erneut, wenngleich sprachlich anders geformt, abgerufen werden zu können?

Man kann spekulieren, ob es nicht einen Basisbestand an Wissen gibt, der von der öffentlichen Erfahrung einfach für gesichert angenommen wird und den keine Modeerscheinung wirklich tangiert. Aber das sind unsichere Annahmen, für die eine empirische Basis derzeit fehlt. Man kann aufgrund historischer Beobachtungen zum Wissenskreislauf in der Pädagogik einige Vermutungen für recht plausibel halten, ohne auf wirklich gesicherte Erkenntnisse, auf ein Wissen über das Wissen, zurückgreifen zu können. Um so wichtiger sind Vorabentscheidungen über den Differenzierungsgrad, der in der Forschung angelegt werden soll. In der gegenwärtigen Situation wäre eine Sortierung nach dem Genus des Wissens ein erster und notwendiger Schritt.

3.3 Pädagogisches Wissen – eine Arbeitsdefinition

Angesichts des geschilderten Forschungsstandes und der Vielfalt der Thematisierungs- und Zugangsmöglichkeiten wird hoffentlich verständlich, aus welchen Gründen wir derzeit skeptisch sind gegenüber hohen theoretischen Erwartungen an eine Explikation dessen, was „pädagogisches Wissen“ auszeichnet. Entsprechend zurückgenommen sind unsere eigenen Ansprüche. Wir beschränken uns deshalb auch darauf, abschließend unsere Arbeitsdefinition vorzustellen, nach der wir bei der Zusammenstellung dieses Beiheftes verfahren sind:

Pädagogisches Wissen bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als „pädagogisch“ selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen läßt sich der Sinn dieser Praxis gemäß der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen läßt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern. Das gesamte Feld ist nie einheitlich strukturiert und kann entsprechend nur plural beschrieben werden. Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen.

4. Die Beiträge des Bandes

Die Vielfalt dieses Wissens sichtbar zu machen, die Orte seiner Entstehung zu zeigen, es nach seiner Funktion, Struktur und thematischen Eigenart vorzustellen und zu analysieren sowie nach Bedingungen seiner Verbesserbarkeit zu fragen, das ist die Absicht dieses Bandes.

Im einzelnen wollen wir, wie es die Gliederung spiegelt, zunächst für die jüngere Geschichte des Faches einige charakteristische Entwicklungsmuster, die mit Blick auf das Problem pädagogischen Wissens von Bedeutung sind, vorstellen (Kapitel I): Während J. KADE/CH. LÜDERS und W. HORNSTEIN den pädagogischen Diskurs in langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse einordnen, blicken die Beiträge von D. NEUMANN, E. FLITNER und D. LENZEN auf den Ertrag geisteswissenschaftlicher, kritischer und systemtheoretischer Reflexion in kritisch-konstruktiver Wendung zurück. Kapitel II beschäftigt sich mit den professionell gestalteten Orten pädagogischer Wissensproduktion, am Beispiel von Lehrer und Schule (E. TERHART; J. DIEDERICH), im Blick auf die Freizeitpädagogik (K. HARNEY), für Professionen generell und für das pädagogische Studium (K.-P. HORN), (B. DEWE/F.O. RADTKE).

Abhandlungen über einige in professionszentrierter Perspektive wenig beachtete Themen pädagogischer Selbstanalyse folgen in Kapitel III: J. OELKERS diskutiert die Typik und große Gleichförmigkeit in der *öffentlichen* Thematisierung von Erziehung, L. WIGGER und S. UHL analysieren die bildungspolitische Weise der Behandlung von Erziehungs- und Bildungsfragen; die Beiträge von H.-E. TENORTH, K. WÜNSCHE und P. MENCK versuchen dagegen, den pädagogischen Gehalt von Medien wie Comic-strips, Fotos oder Musik nachzugehen, und sie stoßen auf „geheime Miterzieher“ und offenbare Erziehungsgeheimnisse.

Nach der Explikation der Vielfalt darf man auch die Frage der Einheit pädagogischen Wissens nicht ignorieren, im Kapitel IV geschieht das im Blick auf Möglichkeiten der Argumentationstheorie (H. PASCHEN) bzw. der Philosophie (P. VOGEL) und in Analysen der Typik pädagogischer Denkformen, wie sie in Modellen der Erziehung (A. TREML) oder in der Metaphorik und Selbststilisierung der pädagogischen Sprache vorliegen (G.d. HAAN; H. RUMPF). In Forschungs- und Literaturberichten sollen schließlich (Kapitel V) einige in der Disziplin zwar nicht unbekannte, systematisch aber zu selten bearbeitete Aspekte pädagogischen Wissens als bearbeitungswürdige Fragen vorgestellt werden, die Pädagogik der Kinderbücher und der schönen Literatur (D.H. HECKT; J. OELKERS) und das Problem der Verwendung pädagogischen Wissens und der Möglichkeiten der Erforschung dieser Nutzungsformen (CH. LÜDERS).

Die Auswahl und Aufnahme der Beiträge im einzelnen ist zwar nicht ganz frei von den Zufällen, die sich bei kollektiven Unternehmungen dieser Art immer als geheimer Mitkonstrukteur bemerkbar machen, aber sie folgt insgesamt doch nicht nur der zufällig verfügbaren Menge an Texten im Fach. Die leitenden systematischen Absichten bei der Auswahl der Autoren und die Hoffnungen, die uns – als Versprechen für den Leser und als erwarteter Ertrag – bei der Arbeit beflügelt haben, waren vielmehr relativ eindeutig:

- gegen die Verengung auf Wissenschaft und gegen die Reduktion auf Professionswissen die Vielfalt pädagogischen Wissens nach seinen Feldern und Funktionen, Dimensionen und Erscheinungsformen sichtbar zu machen,
- aus der Analyse von Wissensformen, in denen sich Erziehungsverhältnisse verdichten

- und mit denen sie sich organisieren, neue Einsichten in die Gestalt unterschiedlicher Erziehungswirklichkeiten zu gewinnen,
- die Möglichkeiten der Analyse, Kritik und Verbesserung des pädagogischen Wissens und seiner Realität exemplarisch zu erproben und
 - systematisch die Frage zu erörtern, ob und wie sich die Einheit einer „pädagogischen“ Perspektive auch angesichts der manifesten Pluralität des Wissens über Bildung und Erziehung heute noch behaupten läßt.

Argumentation und Ertrag der einzelnen Beiträge sollen hier nicht im einzelnen rekapituliert werden, wir wollen aber zum Abschluß einräumen, daß uns auch innerhalb der behandelten Themen die Lücken ebenso bewußt sind wie die systematischen Desiderata: Es gibt Themen, die wir bewußt nicht aufgenommen haben, um nicht zu wiederholen, was schon viel diskutiert wurde – vor allem die Curriculumdebatte gehört dazu und die wissenschaftstheoretische Kontroverse; wir wollten auch nicht erneut kultivieren, was bisher offenkundig ohne Lösung ist – die Diskussion über die Pädagogisierung des „Alltags“ rechnen wir ebenso hierher wie die Anstrengungen für eine Prinzipienlehre, die das alte Einheitsideal wieder zu beleben versucht. Um nicht mißverstanden zu werden: Diskussionen über den Alltag sind ebenso notwendig wie Analysen von Wissenschaft oder erziehungsphilosophische Reflexion, aber nicht einfach als bloße Kontinuität, nicht ohne Empirie und in scharfer Selbstbegrenzung. Das gilt natürlich gleichermaßen für unseren eigenen Versuch.

Anmerkungen

- 1 Wir beziehen uns im folgenden nur auf die ehemals *westdeutsche* Erziehungswissenschaft und klammern die Entwicklung in der alten DDR ebenso aus wie die disziplinären Konsequenzen der deutschen Einheit. Außerdem verbinden wir das Thema *nicht* mit internationalen Tendenzen etwa im Bereich der Bildungsforschung oder der Erziehungsphilosophie, so reizvoll das auch wäre.
- 2 Psychologie und Soziologie haben sich, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Denk- und Forschungsmuster, schon länger und intensiv mit dem Wissen von Theoretikern und gesellschaftlichen Akteuren, seiner Erzeugung, Verwertung und Verbesserung beschäftigt (STEHR/MEJA 1981; BONSS/HARTMANN 1985; für die pädagogisch bedeutsame Diskussion in der Psychologie CLARK/YINGER 1979, KRAAK u.a. 1988, in didaktischer Absicht BROMME/SEEGER 1979 sowie, für die Fragen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft besonders aufschlußreich, ALISCH/BAUMERT/BECK 1990).
- 3 Neben den im Text genannten Autoren: HERRMANN (1989) gibt einen Überblick über einschlägige Aktivitäten der „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ der DGfE, parallel lassen sich die Diskussionen des sog. Salzburger Symposions verstehen (u.a. FISCHER 1984, VOGEL 1986) oder die Auseinandersetzungen über die professionellen Kompetenzen und das sie repräsentierende Wissen, die z.B. mit dem Stichwort der „Deutungsmuster“ die Sozialpädagogen oder Erwachsenenbildner beschäftigt haben (für nähere Hinweise u.a. DEWE/RADTKE i.d.H.).
- 4 Die systematisch (!) beste Bestimmung von Eklektik als notwendiger Qualität praktischen Wissens (auch im Sinne des Wissens von Praktikern) leistet SCHWAB 1978. Wir verwenden den Begriff in seinem Sinne, also ausdrücklich *nicht* pejorativ.
- 5 So die Beiträge im Heft 1 (1990) der „Neuen Sammlung“, federführend betreut von H.-C. BERG, der das Konzept auch theoretisch begründet (BERG 1990).
- 6 Mittlere Positionen, wie etwa die von DEWEY (1929), sind in dieser sehr deutschen Diskussion nicht nur nicht beachtet, sie sind nicht zur Kenntnis genommen worden. Speziell DEWEYS „way out of educational confusion“ (DEWEY 1931) wäre eine Nachhol-Lektion wert.

- 7 Die Logik des *Strittigen* untersucht STEUTEL (1991) und berührt damit analytische Dimensionen „pädagogischen Wissens“, die in der deutschen Pädagogik bislang kaum wahrgenommen wurden.
- 8 Wir beziehen uns im folgenden nicht auf die angelsächsische Diskussion der *forms of knowledge* (OELKERS 1985, Kap. 3.2), die nur kurzfristig und reduktiv in der Curriculumsdiskussion der frühen siebziger Jahre Berücksichtigung fanden.
- 9 Also nicht, wie bei COMTE, mit einer Fortschrittsbehauptung, die die Endstufe der „positiven Philosophie“ abgrenzt von der Vorgeschichte, die überwunden werden muß, weil sie *minderes* Wissen (Theologie und Metaphysik) enthält.
- 10 HENTIGs „Magier oder Magister?“ (1972) ist eher eine pädagogisch gemeinte Programmschrift als wirklich schon eine Analyse der „Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß“, die der Untertitel verspricht.
- 11 *Erziehung* und *Bildung* verwenden wir als relativ unanalysierte Begriffe, die vor allem Signalwert haben. „Erziehung“ soll grob die Praxis moralischer Kommunikation bezeichnen, „Bildung“ die Eröffnung von Zugängen zu Wissen und Können. Über beide Dimensionen entsteht systematisch wie eklektisch *Wissen*, das sich in verschiedenen Funktionsbereichen differenzieren läßt. Die klassische Form des „Bildungswissens“, wie sie sich im Habitus des Bildungsbürgertums seit dem frühen 19. Jahrhundert ausprägt, können wir hier unthematisiert lassen, weil dazu aus der jüngeren bildungshistorischen Forschung ausführliche Studien vorliegen (vgl. JEISMANN/LUNDGREEN 1987; KOSELLECK 1990).
- 12 Auf das Desiderat an Analysen, die den nichtsymbolisch repräsentierbaren Teil pädagogischer Praxis aufklären, zumindest ihn in Wissensform bewußt machen, können wir hier nicht weiter eingehen (vgl. u.a. RITTELMAYER 1988).
- 13 Das ist nicht nur politisch und strategisch ein interessanter Tatbestand; die zentrale Bedeutung der, wie FEUERBACH sie nannte, „Geschlechtsdifferenz“ für die Erziehungspraxis ist noch im frühen 19. Jahrhundert im Korpus pädagogischen Wissens unmittelbar präsent. Die Differenzannahme verschwindet unter dem Druck der Ideologiekritik allmählich, um am Ende der einheitlichen „Menschenbildung“ der Aufklärung Platz zu machen. Der neue Vorrang der Geschlechtsdifferenz schließt aber nicht beim alten, vergessenen Wissen an, sondern thematisiert den gesamten Bereich neu, nicht ohne dafür den Preis zu zahlen, die alten Fragen nicht mehr zu verstehen. Das zeigt sich besonders in der Auseinandersetzung um ROUSSEAU, die inzwischen auch die deutsche Pädagogik erreicht hat (HIRSCH 1991). Bibliographische Hinweise zur neueren Forschung und Diskussion geben SCHULTZ u.a. 1989, wissenschaftstheoretische Versuche finden sich bei BREHMER 1983 sowie materiale Forschung – jetzt – in HORSTKEMPER/WAGNER-WINTERHAGER (1990).
- 14 MENCK (1986) nutzt den Symbolbegriff, um die „Konstruktion von Wirklichkeit im Unterricht“ zu erörtern – und hat uns mit seiner Begriffswahl deshalb auch weiter inspiriert.
- 15 Ohne sonderliche Präzision im übrigen, vgl. die Kritik bei TENORTH (1990); von einer „Verantwortung des Wissens“, wie GOOD (1982), kann man wohl nur metaphorisch reden, weil sich Verantwortung nur Personen, allenfalls Kollektiven, nicht aber symbolischen Strukturen zuschreiben läßt.
- 16 Unsere Typisierung stützt sich auf einige Versuche der Analyse pädagogischen Argumentierens, die innerhalb der „Arbeitsgruppe für Wissenschaftsforschung“ und in Auseinandersetzung mit H. PASCHEN praktiziert wurden (vgl. PASCHEN 1988; PASCHEN/WIGGER 1990).
- 17 MAKARENKO stellt „in der pädagogischen Theorie drei Typen dieser Fehler fest: den Typ der deduktiven Aussage, den Typ des ethischen Fetischismus und den Typ des isolierten Mittels“ (MAKARENKO 1938, S. 119).
- 18 Mit PASCHEN 1979, S. 30–32.

Literatur

- ALISCH, L.M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990 (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 28).
 BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
 BECKER, H.: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik. Freiburg ²1968.

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmadiskussion. In: 25. Beiheft der ZfPäd, Weinheim/Basel 1990, S. 71-92.
- BERG, H.CH.: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 877-892.
- BINNEBERG, K.: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. In: ZfPäd 31 (1985), S. 773-788.
- BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985 (Soziale Welt. Sonderbd. 3).
- BREHMER, I.: Was ist feministische Pädagogik? In: L.F. PUSCH (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt a.M. 1983, S. 367-376.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1971.
- BROMME, R./SEEGER, F.: Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Bielefeld/Königstein 1979.
- CLARK, C.M./YNGER, R.J.: Teachers' Thinking. In: PETERSON, P.L./WALBERG, J. (Eds.): Research on Teaching. Berkeley (Calif. McCutchan) 1979, p. 231-263.
- DEWEY, J.: The Sources of Science of Education. New York (Liverlight Publ.) 1929.
- DEWEY, J.: The Way out of Educational Confusion. Cambridge (Harv. Univ. Pr.) 1931.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim/München 1988.
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und systematische Pädagogik – Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 411-424.
- FLITNER, W.: Laienbildung. Jena 1921 (jetzt auch: ges. Schr. Bd. 1).
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Breslau 1933 (als: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950 u.ö.).
- GOOD, P. (Hrsg.): Von der Verantwortung des Wissens. Frankfurt a.M. 1982.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985.
- HARNEY, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Weinheim/Basel 1980.
- HEID, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 177-190.
- HENTIG, H.v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972.
- HERRMANN, U.: 'Eklektik' und 'Systematik' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Aufklärung 1 (1986), S. 67-79.
- HERRMANN, U.: Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 1-20.
- HESS, E.: Die Kunde in der Pädagogik. (Diss. phil.) Göttingen 1934.
- HIRSCH, G.: „Sophie“ – das experimentum crucis für die „éducation naturelle“. In: ZfPäd 38 (1992).
- HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 9).
- HORSTKEMPER, M./WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim/München 1990 (Die Deutsche Schule, 1. Beih.).
- JAEGER, G./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken 1800-1870. In: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 71-103.
- JEISMANN, K.E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. 1800-1870. München 1987 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III).
- KOSELLECK, R. (Hrsg.): Bildungsbegriff, Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990 (Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, T. 2).
- KRAAK, B. u.a.: Knowledge handling – Umgang mit Wissen. In: K. BECK/H.-G. HERRLITZ/W. KLAFKI (Hrsg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Weinheim/Basel 1988, S. 67-76 (23. Beih. der ZfPäd).
- KRAMIS, J.: Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. Fribourg (Päd. Institut) 1990.

- KRANICH, E.-M./RAVAGLI, L.: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik. Stuttgart 1990.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Kiel 1986.
- LANGEWAND, A.: Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Zur historischen Verge-
wässerung des Kunstbegriffs in den Erziehungsvorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts. In:
D. LENZEN (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg der Ästhetik.
Darmstadt 1990, S. 18–27.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik.
Frankfurt a.M. 1990.
- MAKARENKO, A.S.: Probleme der sowjetischen Schulerziehung (1938). In: Makarenko-Werke, 5.
Bd. Berlin (DDR) 1974, S. 109–234.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms diskutiert am
Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- MARRE, B.: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erzie-
hung (1762–1851). Weinheim/Basel 1986.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unter-
richt. Frankfurt a.M./New York 1986.
- MENZE, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine Stellungnahme. In: F.J. HOLTKE-
PER (Hrsg.): Pädagogische Blätter. Ratingen 1965, S. 302–332.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Neuwied/Darmstadt
1974.
- NEVERMANN, K.: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokr-
atie und Pädagogik. Stuttgart 1982.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant
bis Nohl. Diss. phil. Hamburg 1975.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darm-
stadt 1985.
- OELKERS, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhun-
dert. Darmstadt 1989.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OEL-
KERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart u.a. 1991, S. 111–124.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Köln/Wien 1988.
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens.
Bielefeld (Univ.) 1990.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad
Heilbrunn 1985.
- RITTELMAYER, C.: Gesten der Schularchitektur. In: Bildung und Erziehung 41 (1988); S. 379–396.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2
(1962), S. 481–490.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner
und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Wein-
heim/Basel 1991, S. 211–216 (26. Beih. d. ZfPäd.).
- SCHULER, M.: Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn 1925.
- SCHLUMBOHM, J.: Straße und Familie. In: ZfPäd 25 (1979), S. 679–726.
- SCHULZ, W.: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit .
In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 4, Stuttgart 1984, S. 53–73.
- SCHULTZ, B. u.a.: Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1984–
1988. Frankfurt a.M. 1989.
- SCHWAB, J.J.: Science, Curriculum, and Liberal Education. Selected Essays. Chicago/London
(Univ. of Chic. Pr.) 1978.
- SPIEKER, B.: Forms of Trust in Education and Development. In: Studies in Philosophy and Educa-
tion 10 (1990), S. 157–164.

- STEHR, N./MEJA, V. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Opladen 1981 (22. Sonderheft der Kölner Zs. f. Soz. u. Soz.psych.).
- STEUTEL, J.: Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie. In: ZfPäd 37 (1991), S. 81–96.
- TENORTH, H.-E.: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M. 1986, S. 275–322.
- TENORTH, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt – Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409–435.
- TENORTH, H.-E.: „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ – Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. In.: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991, S. 85–107 (26. Beih. d. ZfPäd).
- ULLRICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München 1986.
- VOGEL, P.: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 472–486.
- VOGEL, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik im Streit miteinander. In: Hoffmann (1991), S. 17–30.
- WAGNER, H.: Philosophie und Reflexion. München/Basel 1959.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft

Die Gegenwart des Pädagogischen

Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft

1. *Aporien des Pädagogisierungsdiskurses*

1.1 „Ja, es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen“ (KEY)¹

Auch wenn es sicher nicht angebracht ist, vom Jahrhundert der Pädagogik zu sprechen, war sie wohl selten, wenn überhaupt, so allgegenwärtig, ja geradezu selbstverständlich, wie heute. Ob man die beispiellose Expansion der Bildungs- bzw. pädagogischen Institutionen vor Augen hat oder ob pädagogische Unterstützung als unversiegbare Quelle zur Lösung aller nur denkbaren Probleme, angefangen bei der Betreuung Frühgeborener und nicht endend mit der Linderung der Arbeitslosigkeit wie ihrer Folgen, der Heranführung der ehemaligen DDR an das politische, ökonomische, kulturelle Niveau der Bundesrepublik sowie der Vorbereitung auf die Jahrtausendwende herbeizitiert und gefordert wird; ob man an die unzähligen Angebote für authentisches Erleben der eigenen Person in der Natur oder auf Reisen, den exklusiv-betreuten Zugang zu Kunst und Kultur oder die wohlmeinenden Verständnishilfen im Museum im Auge hat, ob man an die reichliche Versorgung mit Aufforderungen und guten Ratschlägen für alles und jedes in Form von an nahezu allen öffentlichen Plätzen, vom Bio-Bistro bis zum Krankenhaus, ausliegenden Prospekten denkt, an den Zeigefinger in Kino und Fernsehen – aufs Ganze gesehen, kommt man schwerlich an dem Befund, ja Eingeständnis vorbei, daß – ein wie auch immer geartetes und zu bewertendes – pädagogisches Handeln, Wissen und Reflexion zu einem festen, letztlich wohl nicht zu unterschätzenden Bestandteil unserer Kultur mutiert ist, der Alltag und gesellschaftliche Praxis in vielfacher Weise durchdringt, prägt, beeinflusst, vielleicht aber auch nur ziert, verunstaltet und begleitet. Und dies, obwohl sich das gegenwärtige Zeitalter im Gegensatz zum 18. Jahrhundert keineswegs als ein pädagogisches versteht und allerorten der Abgesang auf die Pädagogik erklingt bzw. Pädagogik einigen nur noch als Simulation ihrer eigenen Realität erscheint (LENZEN 1987).

1.2 *Und was sagt die Erziehungswissenschaft dazu?*

Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik werden derartige Beobachtungen, soweit sie überhaupt aufgegriffen werden, meist unter dem Stichwort ‚Pädagogisierung der Gesellschaft‘ diskutiert. Allerdings zeigt sich bei genauerem Hinsehen, daß dabei immer wieder eine Reihe von theoretisch folgenreichen Verkürzungen der Analyse vorgenommen werden. Beispielhaft deutlich wird dies an der wohl konsequentesten und deshalb auch umstrittenen Version des Pädagogisierungstheorems in dem Essay von H. GIESECKE zum „Ende der Erziehung“ (1985). Für GIESECKE war Pädagogisierung eng verbunden mit der

reformpädagogischen Entdeckung des Eigensinns von Kindern bzw. Kindheit und Kindlichkeit. Darauf bezogen war sie „gedacht als pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes für das Kind, in dem es seine Zukunft lernend und sich bildend vorbereiten sollte“ (GIESECKE 1985, S. 11). Pädagogisierung der Gesellschaft heißt nun für GIESECKE, daß sich erstens dieser Zusammenhang von pädagogischem Schon- und Erfahrungsraum auf der einen Seite und Kindheit auf der anderen Seite auflöst und daß dadurch zweitens die „pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes“ für alle Altersgruppen prägend wird, also sich zu „einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz“ (GIESECKE 1985, S. 38) entwickelt. Damit sei Erziehung nicht mehr auf die Kindheit beschränkt, was zur Folge habe, daß sich der Inhalt des Erziehungsbegriffes auflöse (GIESECKE 1985, S. 31ff.). Träger und Motor der Ausweitung des Erziehungsbegriffes seien die modernen Erziehungswissenschaften (GIESECKE 1985, S. 55). Pädagogisierung im Sinne GIESECKES basiert auf der Konstruktion eines gleichsam idealtypischen Begriffes von Erziehung. Dieser idealtypische Begriff wird historisch (Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts) verortet, ihm werden institutionelle (Kindererziehung, Schule) und anthropologische (Kindheit und Jugend) Zuständigkeiten überantwortet und Tätigkeiten und Ämter zugeordnet. Auf diese Weise wird das ‚eigentliche‘ Feld der Pädagogik abgesteckt. Pädagogisierung als allgemeine gesellschaftliche Tendenz bedeutet dann, daß die historisch entstandene Form (gestaltete Schon- und Erfahrungsräume) sich von ihren ‚zugehörigen‘ Bezügen löst und auf nicht-pädagogische Altersstufen und Lebensbereiche ausgedehnt wird². Der Inhalt des idealtypischen Erziehungsbegriffes geht dabei insofern verloren, als der für Kindheit und Jugend konstitutive Zukunftsbezug, die auf Kinder und Jugendliche bezogenen Vermittlungsformen, die Suspendierung der Verantwortung und Ernsthaftigkeit und der Status des ‚Noch-Nicht‘ bzw. der „Defizienz“ einerseits in der für die Kindheit charakteristischen Weise nicht verlängert werden können; andererseits sind es jedoch für GIESECKE genau diese Momente, die zu den „mehr oder weniger problematischen Konsequenzen“ der Pädagogisierung im Sinne einer allgemeinen Tendenz führen (vgl. GIESECKE 1985, S. 38). Pädagogisierung wird hier also als *von Pädagogen getragene Ausweitung* und Übertragung des *formalen* Erziehungsverständnisses auf *nicht-pädagogische Bereiche* gedacht, womit unterstellt wird, daß zumindest die Form dabei erhalten und als solche empirisch identifizierbar bleibt.

Auch wenn die von GIESECKE gezogene Konsequenz vom Ende der Erziehung nicht von allen geteilt wird und die theoretischen Implikationen von verschiedenen Seiten in Frage gestellt wurden (vgl. HENTIG 1985; HERRMANN 1987), so enthält doch sein Begriff von Pädagogisierung u.E. alle zentralen Momente, wie sie für die Diskussion in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig charakteristisch sind (vgl. POLLAK 1991). Allerdings wird Pädagogisierung dabei von zwei grundsätzlich unterschiedenen Positionen thematisiert. Auf der einen Seite – und heute eher selten – stehen Positionen, die auf die *noch nicht eingelösten pädagogischen Ansprüche* hinweisen – sei es, daß die Pädagogisierung noch nicht weit genug vorangeschritten sei oder daß sie nicht über den Status der Programmatik hinausgekommen sei. Prototypisch für diesen Fall sind die derzeitigen Bemühungen und Diskussionen im Bereich der Freizeitpädagogik oder der Museums- und Medienpädagogik³. Auf der anderen Seite wird auf die *problematischen Implikationen* dieser Entwicklung und die *nicht-intendierten Konsequenzen* vor allem auf seiten der Adressaten hingewiesen – so z.B. innerhalb der Sozialpädagogik im Kontext der Debatte Hilfe vs. Kontrolle bzw. Verstehen oder Kolonialisieren (MÜLLER/OTTO 1984) oder innerhalb der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort der „Verschulung“ (vgl. GRIESE

1976) und der Kritik am lebenslangen Lernen (vgl. HEGER 1986, 1989; AXMACHER 1989; GEISLER 1986).

1.3 Worin besteht der Mangel dieser Deutungen?

Gegenüber den oben erwähnten Positionen und Kontroversen leidet u.E. der Pädagogisierungsdiskurs an drei entscheidenden Schwächen:

- Der *erste* Mangel besteht darin, daß häufig unentschieden bleibt, auf *welcher Analyseebene* von Pädagogisierung gesprochen wird. Ob damit Erscheinungen gemeint sind, die auf der Ebene von Weltbildern anzusiedeln sind oder auf der Ebene gesellschaftlicher Institutionen oder aber auf der von subjektiven, individuellen wie kollektiven Mentalitäten (Habitus), bleibt häufig ungeklärt. Wenn beispielsweise U. OEVERMANN (1983) ausgehend von seinem Konzept der stellvertretenden Deutung die Nicht-Professionalisierung pädagogischen Handelns beklagt, dann argumentiert er strikt auf einer handlungstheoretischen Ebene. Schwer einsehbar ist jedoch, warum die handlungspraktische Mißachtung der Regeln mæutischer Pädagogik als Variante der „Pädagogisierung des Alltags“ in einem Atemzug mit Phänomenen wie der Ausbreitung von „Weiterbildungsveranstaltungen oder den Lebenshilfe-Angeboten der Massenmedien“ (1983, S. 152) oder dem „moralischen Selbstbild des Pädagogen als omnipotentem Helfer“ (1983, S. 153) genannt werden. Derartige Konfusionen sind folgenreich: zum einen bleiben die Unterschiede bezüglich der Richtung und der Dynamik des Pädagogisierungsprozesses auf den verschiedenen Ebenen nur unzureichend erkennbar; zum anderen gerät in der Tendenz die Gesamtkonstellation aus dem Blick. Wenn beispielsweise sich zeigen ließe, daß pädagogische Institutionen pädagogisches Denken und Wollen bereits als einen Bestandteil der Mentalität und des Habitus der Subjekte, ihrer Adressaten, vorfinden, dann entstehen dadurch nicht nur neue Probleme für die Pädagogik, sondern, grundsätzlicher noch, dies bedeutet überhaupt einen Wandel im Verhältnis von pädagogischen Institutionen und Individuen.
- *Zweitens* ist der Pädagogisierungsdiskurs – und das gilt für beide Positionen – unbefriedigend, weil die gegenwärtige Situation *vom Standpunkt der Pädagogik* aus betrachtet wird, wobei in der Regel ein schulzentrierter Begriff von Pädagogik verwendet wird. Die (impliziten) Annahmen darüber, wie die Pädagogisierung der Gesellschaft zustande gekommen ist bzw. erreicht werden soll, gehen von einem kontinuierlichen Übergang, einer bruchlosen Verbindung von pädagogischer Theorie zur pädagogischen Praxis aus, wobei auch mit verschwörungstheoretischen Vermutungen nicht gespart wird. Im Gegensatz dazu wäre die Frage zu stellen, ob heute nicht eine insofern qualitativ neue Situation eingetreten ist, als die pädagogische Praxis sich von der pädagogischen Theorie und ihren Trägern, den professionellen Pädagogen, abgenabelt hat – mit allen Folgen, die mit solchen Prozessen der Verselbständigung und zugleich der Verdoppelung, ja Vervielfachung verbunden sind. Daß diese Frage bislang nicht nur unbeantwortet geblieben, sondern auch höchstens peripher in den Blick gekommen ist, dafür ist vor allem der Umstand verantwortlich, daß im Pädagogisierungsdiskurs kaum ein Begriff davon existiert, was die Pädagogik als Gegenstand des Eingreifens vorfindet, d.h. von dem, was pädagogisiert wird oder werden soll.
- *Drittens* ist über den Stand des gegenwärtigen Pädagogisierungsdiskurses hinauszugehen, weil in ihm die *Realität* *nur global* und *abstrakt* in den Blick kommt – soweit

überhaupt empirische Bezugspunkte identifizierbar sind (Ausnahme: POLLAK 1989), es also nicht bei bloßen Weltanschauungsdiskursen verbleibt und der analytische Zugang nicht durch normative Vorentscheidungen unterbelichtet bleibt bzw. ganz verdrängt wird. Denn nach wie vor wird dieser Diskurs durch die Prämisse geprägt, die mit dem Festhalten an der pädagogischen Theorie als Aktions- und Definitionszentrum verbunden ist, nämlich daß sich das ‚Pädagogische‘ nur begreifen lasse, wenn man es als Allgemeines, als Abstraktum faßt, demgegenüber die empirische Vielfalt bedeutungslos und bloße Erscheinung ist. Die Folge dieses abstrakten Begriffs von Pädagogik ist nicht nur, daß zeitdiagnostisch wesentliche Gleichzeitigkeiten gegenläufiger Bewegungen von Pädagogisierung und Entpädagogisierung sowie der Veränderung pädagogischer Institutionen und der Entwicklung des ‚Pädagogischen‘ zu einer gesellschaftlichen Sphäre der Subjektbildung aus dem Blickfeld fallen, sondern auch daß neue institutionelle Mischformen, wie sie in den letzten Jahren hybridhaft⁴ aus der gegenseitigen Durchdringung von pädagogischem Wissen und Reflexion mit Kultur, Ökonomie, Politik, Öffentlichkeit entstanden sind, nicht begreifbar werden – höchstens als Defizit und als Abweichung vom Reinen.

1.4 Ansätze eines Perspektivenwechsels

Der hier vorzustellende Neuansatz besteht darin, daß wir zunächst die theoretische und normative Frage der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit der Pädagogik für Prozesse der Pädagogisierung der Gesellschaft von der empirisch-deskriptiven Frage der gesellschaftlichen Gestalt der Pädagogik abtrennen. Dieser Schritt ist in vielerlei Hinsicht folgenreich:

- *Erstens* impliziert er, daß die Ausbreitung pädagogischen Wissens nicht notwendigerweise mit der Zunahme pädagogischer Ämter, professioneller Handlungsfelder, der Ausdifferenzierung von Ausbildungsgängen und Abschlüssen u.ä. identisch ist.
- *Zweitens* wird auf diese Weise das Verhältnis von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis variabel gesetzt. Wie mit pädagogischer Theorie praktisch umgegangen wird, hängt demnach nicht – weder positiv noch negativ – von den Interessen der Erziehungswissenschaft ab, sondern resultiert aus der situations- und kontextspezifischen Aneignungslogik der Praxis (vgl. z.B. POLLAK 1989, S. 218ff.).
- *Drittens* wird damit auch die Voraussetzung geschaffen, pädagogische Wissenschaft insofern auf eine Ebene mit der pädagogischen Praxis zu heben, als beide als, wenn auch unterschiedene, historische Konkretisierungen einer allgemeineren Dynamik, nämlich der *Vergesellschaftung von Vermittlung*, begriffen werden können (s. unten Abs. 3.2).
- Erst vor diesem Hintergrund wird schließlich *viertens* die normativ bedeutsame Frage nach der Verantwortung der Pädagogik für diesen Prozeß und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für ihre Zukunft überhaupt erst sinnvoll bearbeitbar.

Die folgenden Analysen sind als erste Versuche, diesen Perspektivenwechsel empirisch einzulösen, zu verstehen. Im Rahmen einer Pilotstudie verließen wir dabei zunächst die etablierten pädagogischen Praxisfelder und folgten den Spuren der Pädagogik in eher randständigen Bereichen. Zugrunde lag dem zu Beginn die Beobachtung, daß man jen-

seits der Zentren pädagogischer Zuständigkeiten (wie Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und den sozialpädagogischen Praxisfeldern) mehr oder weniger offen auf pädagogische Anliegen, Versprechungen, Erwartungen und Handlungsmuster trifft – und dies häufig ohne Beteiligung von Pädagogen und immer wieder in deutlicher Absetzung von Formen heute etablierter Pädagogik.

Auf diese Weise rückten fünf ‚Fälle‘ ins Zentrum unseres Interesses:

- die OFFENE AKADEMIE der Münchner Volkshochschule als Fall der Transformation einer pädagogischen Institution;
- das SIEMENS-Kulturprogramm als Fall für die Integration des ‚Pädagogischen‘ in einen kulturellen Institutionszusammenhang;
- der Tourismusbereich als Fall für die Ausbreitung pädagogischer Ansprüche in einen soziokulturell und ökonomisch bestimmten Lebensbereich und schließlich
- die Pädagogische Aktion in München sowie Outward Bound, eine Variante der Erlebnispädagogik, als pädagogische Gegenbewegungen und als Versuche der Gründung neuer pädagogischer Institutionen vor dem Hintergrund gesellschaftlich durchgesetzter Pädagogik.

Analytisch nahmen wir dabei insofern eine Beschränkung vor, als wir uns auf die Ebene der Institutionalisierung pädagogischen Wissens, wie sie in den Programmen und den Selbstdarstellungen unterschiedlicher Organisationen sichtbar wird, konzentrierten⁵. Empirisch stellten wir uns die Frage, ob und in welcher Weise pädagogisches Wissen und Reflexion in den Programmen und Selbstdarstellungen dieser Institutionen manifest wird und ob und inwiefern sich dabei spezifische Muster (z.B. des Umgangs, der Vermischung, der Trivialisierung, der Auflösung, der Abgrenzung etc.) identifizieren lassen. Die daraus resultierenden und im folgenden ausschnitthaft vorgestellten fünf Fallanalysen⁶ können nicht mehr als eine heuristische Funktion erfüllen; wir halten sie allerdings für genügend kontrastreich, um ein einigermaßen plausibles und theoretisch provokatives Gegenmodell von Pädagogisierung entwerfen zu können, das diese als Entwicklung einer gesellschaftlichen (Wert-)Sphäre thematisiert, die sich aus dem Zuständigkeitsbereich pädagogischer Institutionen löst, ohne daß damit jedoch zugleich deren Auflösung impliziert wäre.

2. *Pädagogische Konstellationen*

2.1 *Zwischen Erwachsenenbildung und Kultur: Die Offene Akademie der Münchner Volkshochschule*

Organisatorisch gehört die OFFENE AKADEMIE als eigene Abteilung zur Münchner Volkshochschule, konzeptionell betont sie jedoch ihre Eigenständigkeit, indem sie ihr Angebot weniger der ‚Erwachsenenbildung‘ als vielmehr der ‚Kultur- und Bildungsarbeit‘ zuordnet. Dabei geht es ihr weder nur um Erwachsenenbildung noch nur um die Durchführung kultureller Veranstaltungen im Sinne der Aufführung und Rezeption von Kunst. Die OFFENE AKADEMIE stellt vielmehr eine Synthese von Momenten beider Komplexe dar.

Folgt man den Selbstverständnispapieren, den programmatischen Schriften und Ver-

anstellungsangeboten der OFFENEN AKADEMIE, so sind es neben einigen äußerlichen Anlässen vor allem zwei Defizite der alten Volkshochschule, auf die sie reagiert:

- (1) Der eine Hintergrund der Gründung der OFFENEN AKADEMIE ist die verbreitete Erfahrung einer quantitativen und qualitativen Stagnation, das Vor-sich-hin-Dümpeln der traditionellen Volkshochschule, vor allem in bezug auf den sozialpolitischen Anspruch der Arbeit mit sozial und kulturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen.
Die OFFENE AKADEMIE stellt darauf bezogen einerseits ein alternatives, zusätzliches Programmangebot dar, das den Adressaten nicht als jemand voraussetzt, der ein Wissensdefizit oder ein besonderes Problem hat, sondern als jemand, der ein bestimmtes (inhaltliches oder auch soziales) Interesse hat, dessen Befriedigung keineswegs nur in der Form geschieht, daß man etwas lernt, sondern – und das ist der verbreitete Sprachgebrauch der OFFENEN AKADEMIE – mehr noch in der Form, daß ein sozialer Ort angeboten wird, an dem man etwas kennenlernt, etwas erfährt, über etwas informiert, in etwas eingeführt wird. Die OFFENE AKADEMIE setzt Erwachsene voraus, die sie nicht erst für die Erwachsenenbildung gewinnen und von deren Sinn überzeugen muß, sondern die bereits von sich aus einen Bildungsanspruch haben, so daß es nur noch eines entsprechenden Angebots bedarf, damit der Bildungsanspruch auch in die Tat umgesetzt wird.
Diese Neubestimmung – v.a. gegenüber der in den 70er Jahren das Selbstverständnis dominierenden Zielgruppenarbeit – schlägt sich insbesondere in den Sozial- und Arbeitsformen der Veranstaltungen nieder. An die Stelle der durch die Differenz von Kursleiter und Teilnehmern markierten Kursstruktur der Erwachsenenbildung treten offene Veranstaltungen, in denen Fachleute Vorträge halten, oder Symposien und Workshops, in denen eine als Publikum verstandene Adressatengruppe zu einem ihr noch unbekannten Feld Zugang bekommt.
Zugleich bleibt die OFFENE AKADEMIE aber auch weiter auf die traditionelle, die ‚Kernvolkshochschule‘ bezogen. Sie stellt für diese ein Innovationen förderndes Anregungs- und Experimentierfeld für die Findung neuer Themen und die Entwicklung verbesserter Arbeitsmethoden dar. Auch werden die Veranstaltungen der Offenen Akademie als Fortbildungsgelegenheit für die Kurs- und FachgebietsleiterInnen genutzt.
- (2) Die OFFENE AKADEMIE reagiert auf die Stagnation der traditionellen Volkshochschule aber nicht nur durch eine Veränderung der Aneignungs- und Vermittlungsformen. Darüber hinaus zielt sie auf eine Veränderung des Adressatenkreises. Der Adressat der OFFENEN AKADEMIE ist weder eine sozial definierte Zielgruppe noch ist es das nur additiv verbundene Gesamt, wie es durch inhaltliche Interessen definiert ist; und es ist auch nicht die große Allgemeinheit Mensch oder Gesellschaft. Der Adressat der OFFENEN AKADEMIE ist konkreter und allgemeiner zugleich. Er liegt gewissermaßen zwischen diesen beiden Ebenen, insofern er über den Bezug auf die Stadt definiert ist. An ihre Bürger und Bürgerinnen, an die Münchner Bevölkerung richtet sich das Angebot der OFFENEN AKADEMIE. Arbeitet sich die traditionelle Volkshochschule noch an dem Anspruch ab, über die Beschränkung auf die sogenannte Mittelschicht ‚nach unten‘ hin hinauszukommen, d.h. auch die bildungsfernen sozialen Schichten zu erreichen, so versucht die OFFENE AKADEMIE den Adressatenkreis ‚nach oben‘ hin zu öffnen, in Richtung auf die gebildete, kulturell interessierte obere Mittelschicht bis ins Akademikermilieu hinein. Daher die Akzentverschiebung von einer – wie schon

der Name ausdrückt – schulnahen Lern- und Bildungsinstitution Volkshochschule zu einer Kulturinstitution. Diese Neuakzentuierung des Adressatenkreises ist allerdings nicht in dem Sinne zu verstehen, daß hier eine elitäre Orientierung am Bildungsbürgertum geschieht. Der Anspruch geht eher in die Richtung einer Ausrichtung am Publikum bürgerlicher Öffentlichkeit.

Es sind vor allem vier Momente, durch die sich die OFFENE AKADEMIE als eine besondere Kulturinstitution etabliert und auf dem Feld des großstädtischen kulturellen Angebots profiliert, um für den kulturinteressierten Bürger attraktiv zu sein und sich gegenüber anderen Institutionen behaupten zu können.

Erstens unterstützt die OFFENE AKADEMIE gewissermaßen die etablierten Kulturinstitutionen, indem sie dort beim Publikum entstehende Interessen nach intensiverem, *besserem Verständnis* aufgreift und dafür Angebote macht. Zum Teil ‚erzeugt‘ die OFFENE AKADEMIE erst das Publikum für die etablierten Kulturinstitutionen, indem sie z.B. überhaupt erst einen Zugang zur Modernen Musik eröffnet.

Ein durch den normalen Theater- oder Konzertbesuch unbefriedigtes Interesse, das die OFFENE AKADEMIE aufnimmt, ist – das ist der *zweite Aspekt* – das nach einem *Blick hinter die Kulissen*. In diesem Sinne zielt sie auf eine zumindest partielle Aufhebung der mit der Trennung verbundenen Schwellenangst zwischen Publikum und Künstlern.

Dann wird die OFFENE AKADEMIE *drittens* auch *selber kulturell aktiv*, indem sie den Rahmen für Ausstellungen und Aufführungen schafft, die zum Teil erst durch sie initiiert worden sind, auf jeden Fall aber von ihr finanziell unterstützt werden. Die Besonderheit ihrer Aufgabe im Konzert des Gesamts der großstädtischen Kulturinstitutionen sieht die OFFENE AKADEMIE darin, daß sie gerade solche Kunst unterstützt und fördert, die auf dem durch Marktgesetze und nicht durch ökologisch-politische Kriterien oder künstlerische Standards bestimmten allgemeinen Kunstbetrieb keine Chance haben. In dieser gegen die gesellschaftlich dominierenden Verhältnisse gerichteten Aufgabe erhält sich die alte Parteinahme der sozial engagierten Volkshochschule für die unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen.

Viertens schließlich liegt die Besonderheit der OFFENEN AKADEMIE als Kulturinstitution auch darin, daß sie die Aneignung von Kultur als *Gruppenprozeß* organisiert.

Pädagogisierungs- und Entpädagogisierungstendenzen: Faßt man die bisherige Darstellung noch einmal zusammen, so läßt sich *zunächst* in dreifacher Hinsicht eine Tendenz zur *Entpädagogisierung* erkennen, und zwar in dem Sinne, daß ein Prozeß der Entdifferenzierung eines pädagogischen Bereichs stattfindet: *Erstens* der Übergang von einer Erwachsenenbildungs- zu einer Kulturinstitution (institutionelle Entdifferenzierung und Neuverschränkung von Erwachsenenbildung und Kultur). *Zweitens* werden die handelnden Personen neu bestimmt: sie sind nicht kursbezogen – als Kursleiter – definiert, d.h. in Hinblick auf eine als Vermittlungssituation bestimmte soziale Situation, sondern als Fachleute über ihre inhaltliche Kompetenz und die Repräsentation einer spezifischen Berufsarbeit (Entdifferenzierung pädagogischen Personals). Und *drittens* unterscheiden sich die praktizierten Vermittlungs- und Arbeitsformen nicht konstitutiv von denen, die alltäglich oder in den jeweiligen Berufs- bzw. Lebenssphären angewandt werden (Auflösung der Kursstruktur und Reintegration von Lernen und Leben; Hereinnahme authentischer kultureller Praxis in den institutionellen Rahmen der Erwachsenenbildung und Verbindung mit pädagogischen Vermittlungsformen).

Dieser in der Gestalt der OFFENEN AKADEMIE real gewordenen Tendenz zur – im Unterschied zur vorausgesetzten Volkshochschule – sichtbar werdenden Entpädagogisierung einer Erwachsenenbildungsinstitution steht eine Tendenz zur *Pädagogisierung* entgegen, was die behandelten Themen angeht. Inhaltlich läßt sich an der OFFENEN AKADEMIE gerade eine Ausweitung des pädagogischen Einflusses auf bisher noch nicht erfaßte gesellschaftliche Bereiche beobachten. Unter den neuen Themen, die aus dem Dunkel, dem Reservat individuell autonomer Selbstaneignung herausgeholt und pädagogischen Zielsetzungen und Vermittlungsanstrengungen unterworfen werden, nimmt jenes des *Zugangs zur Kultur* einen zentralen Stellenwert ein. Daß dieser zum Problem geworden ist und pädagogisch als kollektiver Prozeß organisiert werden muß, verweist auf eine Universalisierung des Bildungsanspruches, die selbst die Ausweitung pädagogischer Institutionen zur Voraussetzung hat – zum Teil auch nur im Sinne einer abstrakten, diffusen Bildungsbereitschaft bei gleichzeitigen Kompetenz-, aber auch motivationalen Grenzen, diesem individuell gerecht zu werden. Daß dabei gerade der Zugang eine offenbar strategische Stelle einnimmt, bringt ein allgemeineres gesellschaftliches Phänomen zum Ausdruck, nämlich den *Verlust der Schwelle* als Ort, an dem der Übergang zwischen getrennten Welten einen Bewegungsraum hat.

Die vorangehend beschriebenen Tendenzen zur Pädagogisierung und Entpädagogisierung haben ihren Schwerpunkt im Feld der *kulturbezogenen* Praxis der OFFENEN AKADEMIE. Es ist unter dem Aspekt der Pädagogisierung jedoch sinnvoll, davon ihre *gesellschaftsorientierte* Praxis zu unterscheiden, weil die Verhältnisse hier etwas anders gelagert sind. Das Ziel, an dem sich die OFFENE AKADEMIE dabei orientiert, ist das der Gestaltung einer humanen Zukunft für die Menschheit. Dabei setzt die OFFENE AKADEMIE die gesellschaftliche Gegebenheit sowohl der ökologischen Problematik als auch der Zielvorstellung voraus, an die sie problemlos anschließen kann. Und insofern begreift die OFFENE AKADEMIE sich als einen Teil der Gesellschaft und beansprucht keine exklusive Zuständigkeit.

Ihre Besonderheit, durch die sie über die etablierten gesellschaftlichen Institutionen hinausgeht, liegt in dem Anliegen, einen Ort her- und darzustellen, an dem gesellschaftlich getrennt existierende Sphären miteinander ins Gespräch kommen können, d.h. miteinander vermittelt werden können. In diesem Sinne versteht sich die OFFENE AKADEMIE unter dem Aspekt des Ziels einer humanen Zukunft als eine notwendige institutionelle Ergänzung bzw. Erweiterung der Gesellschaft. Nicht sie selber hat dabei die Mittel zur ökologischen Aufklärung als Inhalt pädagogischer Intentionalität in der Regie. Indem sie sich als Ort des Austausches, als Forum, begreift, bietet sie vielmehr vorhandenen gesellschaftlichen Kräften die Möglichkeit, für ihr Wissen und ihre Ziele eine Öffentlichkeit herzustellen. Was aus diesem Austausch wird, hat sie nicht unter Kontrolle, im Unterschied zu dem Anspruch, der mit pädagogisch strukturierten Situationen verbunden wird. Entsprechend hat die pädagogische Intentionalität als solche allein noch Realität auf der programmatischen Ebene des institutionellen Selbstverständnisses, nicht mehr aber auf der des konkreten Handlungszusammenhanges, auf der die Institution zu ihren Adressaten ins Verhältnis tritt. Zwischen allgemeinen institutionellen Zielen und konkreter Handlungsebene besteht unter Steuerungsaspekten somit ein Bruch. Ein Bruch, der aber im Hinblick auf die Zielerreichung folgenlos bleiben kann, wenn von der OFFENEN AKADEMIE eine pädagogisierte Gesellschaft in Gestalt eines pädagogischen Habitus bei den jeweils referierenden Fachleuten vorausgesetzt werden kann.

Das hieße, daß in dem Moment, in dem die Gesellschaft selber pädagogisiert ist, die

pädagogischen Institutionen nicht mehr über ihre Intentionalität der Gesellschaft gegenüberstehen müssen. Sie finden diese in der Gesellschaft vor und müssen sie nur noch institutionell organisieren. Ihre Vermittlungsform, nun allerdings nicht beschränkt auf das Lehr-Lern-Verhältnis, wird zum zentralen Abgrenzungskriterium zwischen pädagogischen Institutionen und Gesellschaft. Pädagogische Intentionalität wird damit formal. Ihr Inhalt besteht darin, Vermittlungsprozesse in Gang zu bringen und zu unterstützen, die gesellschaftlich blockiert oder unterbrochen sind.

2.2 Zwischen Unternehmen und Kultur: das Siemens-Kulturprogramm.

Das SIEMENS-Kulturprogramm, eine der Aktivitäten des SIEMENS-Konzerns, wird von einer eigenen Abteilung innerhalb des Unternehmens entwickelt und verantwortet. In der jetzigen Form, in der es erst seit Ende der 80er Jahre existiert, ist es die organisatorisch-konzeptionelle Zusammenfassung ganz unterschiedlicher, z.T. kultureller, z.T. freizeit-orientierter und erwachsenenbildnerischer Aktivitäten, zu denen es seit Anfang des Jahrhunderts gekommen ist; Aktivitäten, die z.T. auf die Mitarbeiter, z.T. auch auf andere Gruppen bezogen waren.

Es sind vor allem vier Defizite im Bereich der Kultur, in bezug auf die das SIEMENS-Kulturprogramm seine Aufgabe bestimmt:

- Die Bürokratisierung von Wissenschaften und Universitäten, die keine fruchtbare wissenschaftliche Kommunikation mehr zuläßt. Die Aufgabe wird darin gesehen, Orte der Kommunikation zu etablieren und das Gespräch insbesondere auch über die nationalen Grenzen hinweg zu fördern. Hervorgehoben wird auch die Notwendigkeit, die Trennung der Fachwissenschaften vom breiten interessierten Publikum aufzuheben, indem man diesem die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorstellt und es gleichsam am Forschungsprozeß teilhaben läßt.
- Die durch elitäre und ästhetisierende Konzepte besonders in Deutschland bewirkte Vernachlässigung der künstlerischen Darstellung und Auseinandersetzung mit der Welt der Technik und der industriellen Arbeitswelt veranlaßt das Kulturprogramm, in dieser Richtung Projekte anzuregen und zu fördern.
- Im Gegenzug zur Abhängigkeit der Kunst vom Markt und Staat wird es zur Aufgabe, die moderne Kunst, orientiert an substantiellen Qualitätskriterien, zu fördern.
- Als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen stellt sich das Kulturprogramm die Aufgabe, Widerstreit aufzuheben, Synthesen herzustellen, zwischen wirtschaftlichem Zweck und künstlerischem Selbstzweck, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Eigeninitiative und konsumtiver Teilnahme.

Vergleicht man das SIEMENS-Kulturprogramm mit dem der OFFENEN AKADEMIE, so ist die andere personelle und thematische Akzentsetzung, die letztlich durch den Bezug auf das Unternehmen bedingt ist, nicht zu übersehen: Das Programm richtet sich auf die Mitarbeiter als besondere Adressatengruppe; neben dem Spannungsverhältnis von Technik und Kunst spielt das Verhältnis von Hochkultur und alltäglicher Kultur eine wichtige Rolle in der Selbstdarstellung.

Nun geht es dem Kulturprogramm aber gerade darum, über den Bezug auf den Kulturbegriff auch den Bezug auf die Mitarbeiter und die für SIEMENS spezifischen Thematiken von Technik und Unternehmen als allgemein bedeutsames kulturelles Thema aus-

zuweisen. Daher erstaunt es nicht, daß sich auf der Ebene von Kultur – thematisch und was die Arbeits- und Vermittlungsformen angeht – zugleich große Ähnlichkeiten zum Programm der OFFENEN AKADEMIE finden. Allerdings macht sich auch hier noch einmal ein für den unternehmerischen Kontext kennzeichnender Unterschied geltend.

Das sind zum einen die vergleichsweise großen Mittel, über die das SIEMENS-Kulturprogramm zur Realisierung seiner Ziele verfügt. Zum anderen dominiert der Bezug auf die Hochkultur und die wertmäßig zentralen gesellschaftlichen Institutionen, Wissenschaft und Universität. Anders als die OFFENE AKADEMIE, deren Hintergrund die Volkshochschule ist, ist das SIEMENS-Kulturprogramm, soweit es die mäzenatische Tradition und seine gegenwärtigen Ausprägungen betrifft, eher elitär orientiert. Zwar werden in der OFFENEN AKADEMIE auch regelmäßig Vorträge aus dem Universitätsbereich angeboten und der Brückenschlag zur Universität ist Teil ihres Selbstverständnisses. Aber während die Vorträge dort ihre Bedeutung als Aufklärung aus dem politischen Kontext, in den sie hineingestellt werden, bekommen, ist beim SIEMENS-Kulturprogramm der wissenschaftliche Diskussionsstand der maßgebliche Bezugspunkt. Geht es bei SIEMENS um Technik als kulturelles Phänomen, so in der OFFENEN AKADEMIE vergleichsweise um Ökologie als politisch-kulturelles Anliegen. Und während die Adressaten der OFFENEN AKADEMIE eher diejenigen sind, die sonst keinen Zugang zur Wissenschaft haben, gehören die Adressaten der SIEMENS-Stiftung mehr oder weniger eng dem Universitätsmilieu zu, das zugleich auch noch einmal als ein soziales Milieu in Erscheinung tritt. Um den Unterschied beispielhaft zu verdeutlichen: Wenn LYOTARD in der SIEMENS-Stiftung vorträgt, so steht dies im Zusammenhang der Diskussion um die Moderne und ihr Ende. Wenn BAUDRILLARD an der OFFENEN AKADEMIE referiert, so ist dies Teil des Schwerpunktprogramms ‚Französische Revolution‘.

Das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung: Die OFFENE AKADEMIE unter dem Aspekt Pädagogisierung zu erörtern, bot sich zwar von ihrem Selbstverständnis nicht unmittelbar an; es hatte jedoch eine gewisse Sinnfälligkeit auf Grund ihres Ursprungs in der Münchner Volkshochschule, mit der sie institutionell weiter verbunden ist. Aber das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung erörtern zu wollen, scheint nun doch ziemlich abwegig und vielleicht das Ergebnis eines erziehungswissenschaftlichen Allzuständigkeitswahns zu sein. Auch wenn einige wenige Aktivitäten des Kulturprogramms als pädagogische bestimmt werden, insgesamt spielt der Begriff Pädagogik, keine tragende Rolle für das Selbstverständnis, nicht einmal als latente Abgrenzung. Das SIEMENS-Kulturprogramm versteht sich weder als pädagogische noch als Bildungsinstitution. Zentral ist vielmehr der Kulturbegriff. Und es hat auch nicht vom Entstehungszusammenhang her, gleichsam als Nabelschnur, eine wenn auch vergangene, aber zumindest noch erinnerte Verbindung zur Pädagogik. Als Ursprung des SIEMENS-Kulturprogramms werden vielmehr eine lange Tradition von mäzenatischen Aktivitäten und freizeitkulturellen Betätigungen angeführt.

Wenn man nun einerseits die OFFENE AKADEMIE nicht als (Teil-)Verlust eines pädagogischen Gegenstands begreifen will, sondern sie als Symptom, als Zeichen einer durch die historische Situation der gesellschaftlichen Ausbreitung der Pädagogik bedingten Veränderung des pädagogischen Gegenstandes deutet, und wenn man sich andererseits die bei all den hervorgehobenen Unterschieden bestehende Nähe der OFFENEN AKADEMIE zum SIEMENS-Kulturprogramm vergegenwärtigt, so erscheint es sinnvoll, aber auch notwendig, einen Begriff von Pädagogik zu entfalten, der es erlaubt, beide institu-

tionellen Zusammenhänge als gesellschaftliche Realisierungsbedingungen des ‚Pädagogischen‘ zu begreifen; d.h. als Teil eines pädagogischen Feldes, das nicht auf die zentralen etablierten pädagogischen Institutionen zentriert ist und diese als Maßstab und Folie immer selbstverständlich heranzieht, wenn es um das Verständnis des ‚Pädagogischen‘ geht.

Es ist der hierbei leitende Gedanke, daß in dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ über seine auf Kindheit und Jugend bezogene Zuständigkeit hinaus gesellschaftlich allgemein durchgesetzt und selbstverständlich geworden ist, es als solches abstrakt wird. Damit wird sowohl die Verabsolutierung des vom Modell der Schule abgezogenen Bildes von Vermittlung und Aneignung als eines personalen Lehr-Lern-Verhältnisses obsolet, das wie ein Schatten – mangels anderer Deutungen – immer noch das pädagogische Selbstverständnis begleitet, als auch der Blickwinkel, aus dem man sich dem ‚Pädagogischen‘ in der Gegenwart immer noch zuwendet, nämlich unter der Voraussetzung, Pädagogik und Gesellschaft seien voneinander getrennte Bereiche und Pädagogik definiere sich gerade über den Gegensatz zur Gesellschaft.

Wenn man das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung erörtern will, so muß man das Verständnis von Pädagogik also von der Bindung an die Vermittlungsform des Lehr-Lern-Verhältnisses und seiner traditionellen Voraussetzungen lösen und allgemeiner bestimmen. Wir schlagen vor, es als die in einem eigenständigen, von der gesellschaftlichen Produktion abgesetzten Bereich institutionalisierte Organisation und Gestaltung von nicht mehr selbstverständlich stattfindenden Aneignungs- bzw. im weitesten Sinne Bildungsprozessen zu verstehen (s. Abs. 3.2). Und genau in diesem Sinne ist Pädagogik heute als eine Realabstraktion so selbstverständlich, daß man sich ihrer nicht mehr bewußt ist. Das Besondere, das mit dem Begriff Pädagogik in den Blick kommt, ist also, daß die naturwüchsige, individuelle Beziehung von Menschen auf Inhalte aufgebrochen wird, oder auch: daß ein Bruch, eine Unterbrechung und damit die Verbindung selber zum Thema gemacht und eigens reflektiert wird. Die Inhalte finden also nicht von sich aus, selbstverständlich zu den Subjekten, sondern diese Beziehung wird vergesellschaftet mit Hilfe der Pädagogik. Ähnlich wie im Bereich der Wirtschaft die Werbung für einen Wechsel von einem Nachfrage- zu einem Angebotsmarkt steht, so steht auch die Pädagogik für einen solchen Wechsel im Zusammenhang kultureller (Re-) Produktion der Gesellschaft. Mit der Pädagogik werden Inhalte an den Mann oder die Frau gebracht, die sonst nicht das sie aneignende Subjekt finden würden und/oder nicht Subjekte, die diese Inhalte in einer bestimmten Hinsicht sich aneignen. Pädagogisierung heißt somit zum einen, daß aus den kulturellen Inhalten die in ihnen eingebundene Zweckbestimmung herausgelöst und zu einem eigenen Thema gemacht wird: Gefragt wird also nun, was ist das Ziel der Aneignung von kulturellen Inhalten. Das ist das Feld der Bildungsdiskussion, die sich von der Auseinandersetzung mit der Kulturfrage löst. Zum zweiten meint Pädagogisierung, daß die in den kulturellen Inhalten enthaltene Zweck-Mittel-Beziehung, der Vermittlungsaspekt herausgelöst wird und zu einem eigenen Thema gemacht wird: Das ist das Feld der Didaktik. Hier geht es um einen anderen Aspekt von Rationalisierung als im Kontext der Bildungsfrage. Das Instrumentelle steht im Vordergrund.

Kennzeichnend für das SIEMENS-Kulturprogramm ist zum einen – und insofern ist es im Zusammenhang von Pädagogisierung relevant –, daß das Vermittlungsthema im Zusammenhang von Kulturarbeit in den Vordergrund tritt, aber eben nicht als Didaktik, im Sinne der Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen, sondern als Schaffen von Begeg-

nungsorten. Und zum anderen, daß implizit eine Bildungsdiskussion im Gewande der Kulturdiskussion geführt wird, nämlich in dem Sinne, daß die Bildungsinhalte einerseits erweitert werden in Richtung auf den industriellen Bereich, und andererseits, daß die Bildungsziele neu bestimmt werden, im Sinne eines lebendigen Umgangs mit der Technik und dem Anspruch einer existentiellen Auseinandersetzung breiter Kreise der Bevölkerung mit moderner Kunst, überhaupt mit Kultur.

2.3 *Zwischen Freizeit und Bildung: Reisen*

Wenn man sich die für das pädagogische Selbstverständnis charakteristische Gegenüberstellung von Pädagogik und Gesellschaft, insbesondere Ökonomie, in Erinnerung ruft, so muß es erstaunen, daß trotz der unterschiedlichen Bindung an den Bereich der Ökonomie die OFFENE AKADEMIE und das SIEMENS-Kulturprogramm ihre Programme vor dem Hintergrund ähnlicher Gesellschaftsdiagnosen beleuchten, ja, begründen; daß von unterschiedlichen Ausgangspunkten her das Selbstverständnis schließlich im Kulturbegriff konvergiert; daß auf ähnliche Arbeits- und Vermittlungsformen zurückgegriffen wird und daß auch ähnliche Wertmaßstäbe und Ziele leitend sind.

Der für diese Übereinstimmung maßgebliche Grund mag darin liegen, daß die Beziehung des SIEMENS-Kulturprogramms zum SIEMENS-Unternehmen nur äußerlich ist, daß – wie es ja auch mehrfach betont wird – der ökonomische Kontext, in dem die Kulturarbeit steht, nicht auf das Programm durchschlägt, eben weil das Kulturprogramm gegenüber dem Unternehmen einen autonomen Status hat.

Möglich wäre es aber auch, daß die Auswirkungen der Unterschiede der institutionellen Kontexte durch andere Faktoren überlagert, ja, neutralisiert werden, von denen die OFFENE AKADEMIE und das SIEMENS-Kulturprogramm gleichermaßen betroffen sind. In Betracht kommt hier vor allem die jeweilige Abhängigkeit des Programmangebots von den Motiven und Bedürfnissen, die als Nachfragegrund beim anvisierten oder potentiell überhaupt in Frage kommenden Adressatenkreis wirksam werden. Diese Motivlagen lassen sich formelhaft beschreiben als Selbstverwirklichungsinteresse, als Suche nach authentischer Erfahrung, als Interesse nach Kultur und Bildung sowie nach soziokultureller Gruppenzugehörigkeit.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob für die Programmatiken die Frage der Abhängigkeit von den Erfahrungen und Interessen der Adressatenbestimmender ist als die, wie der jeweilige institutionelle Rahmen determiniert ist, nämlich privatwirtschaftlich-ökonomisch oder gesellschaftlich-öffentlich. Um diesen Gedanken weiter verfolgen zu können, wird der privatwirtschaftlich organisierte und gewinnorientierte Reisebereich unter der Frage erörtert, in welchen Formen das ‚Pädagogische‘ hier Gestalt gewonnen hat. Aufgrund dieser besonderen institutionellen Verfaßtheit wird stärker als bisher die Marktabhängigkeit von Pädagogisierungsphänomenen in Erscheinung treten.

Versucht man den Reisebereich unter den uns interessierenden Perspektiven zu ordnen, so lassen sich zwei Typen unterscheiden: das kommerzielle Reiseangebot als Hebamme für die Pädagogik und ein Typus ‚versteckter Pädagogik‘.

Ausdrücklich werden pädagogische Inhalte und Ansprüche im Reisesektor an zwei Stellen erhoben. Es sind dies *erstens* jene Angebote, die an den pädagogischen Professionellen (vor allem Lehrer und Jugendleiter) adressiert sind und versprechen, ihm seine Arbeit zu erleichtern (vgl. prototypisch z.B. hierzu die Angebote der DR. STEINFELS GMBH).

Der eigentliche Reiseteilnehmer – der Schüler bzw. Jugendliche – wird hier gleichsam stellvertretend als Objekt des ‚pädagogischen‘ Arrangements gedacht.

Dies gilt in ähnlicher Weise *zweitens* auch für jene Angebote, bei denen die Reise für den Kunden eher ein praktisches Hilfsmittel oder eine soziale Voraussetzung auf dem Weg zu einer Weiterqualifikation darstellt. Hier sind vor allem die Sprachreisen zu nennen. Der Unterschied zum erstgenannten Typus besteht darin, daß der Kunde von sich aus – mehr oder weniger freiwillig – sich in ein offen ausgewiesenes didaktisches Arrangement begibt. Auch hier erfolgt der Kampf um Marktanteile am Reisemarkt über die Gestaltung der pädagogischen Lernsituation in Verbindung mit lukrativen Lernorten. Als pädagogische Erfolgsgarantie gibt es nahezu überall entsprechende Zertifikate.

Im Vergleich zur Gesamtanzahl der Angebote stellen diese beiden Typen jedoch eher die Minderheit dar. Vorherrschend scheint dagegen jene Form zu sein, in der pädagogische Anliegen – vor allem ‚Lernen‘ und ‚Erfahrungen machen‘ – wie selbstverständlich in das Angebot eingebettet sind⁷. ‚Lernen‘, ‚Erfahrungen machen‘, ‚Fremdes kennenlernen‘, ‚Wissensvermittlung‘ erscheinen dann als Tätigkeiten, die reibungslos zusammen gedacht und realisiert werden können mit Abenteuer, Aktivität, Entspannung und Erholung, Distanz vom Alltag, Gruppen(er)leben, Fröhlichkeit, Genuß und Erlebnis. Hier dominiert nicht das pädagogische Arrangement bzw. die auf ausweisbare Lerneffekte abzielende didaktische Situation, sondern ‚Lernen‘ wird bei diesen Angeboten als ein ebenso wünschbares wie gleichsam problemlos integrierbares Moment jeder Reise dargestellt. Den Angeboten, die derartige pädagogische Anliegen enthalten, wird weder in bezug auf die Organisation und Präsentation eine besondere Form zugewiesen noch wird das Lernversprechen besonders hervorgehoben. Da die pädagogischen Ansprüche nahezu in jedem Angebot anzutreffen sind und für alle Anbieter selbstverständlich sind, taugen sie als solche kaum mehr zur Unterscheidung auf dem Markt: ähnlich wie bei Kaffeemischungen suchen die Anbieter deshalb im Anpreisen der ‚richtigen Mischung‘ den kommerziellen Erfolg.

Dabei lassen sich drei Formen von ‚gelungenen Mischungen‘ beobachten. Gleichsam mit den Alltagserfahrungen des potentiellen Kunden rechnend, stellen sie *erstens* in Aussicht, all jene Momente, die üblicherweise als getrennt und voneinander entfremdet wahrgenommen werden, zusammenzuführen und zu einer Ganzheit werden zu lassen. Die lockere Aneinanderreihung von „Sehen, Hören, Fühlen und Urteilen“ verspricht dabei ebenso ganzheitliche Wahrnehmungsformen und Erfahrungen, wie – als deren Ergebnis – „Geschichte und Gegenwart zu einer Einheit, zu einem Gesamtbild über Land und Kultur verschmelzen“ (STUDIOSUS STUDIENREISEN, S. 7f.). Auch das sonst prekäre Verhältnis von Autonomie und Fremdbestimmung, von Gruppen- und Eigeninteressen, von Fremdheit und Bekanntheit wird immer wieder angesprochen. In den Prospekten erscheinen diese Ambivalenzen jedoch immer als problemlose und gelungene Balancen⁸.

Neben diesem Versprechen, ausbalancierte Ganzheiten von sonst üblicherweise getrennten Erfahrungs-, Lebens- und Aneignungsformen anzubieten, grenzen sich die Reiseveranstalter *zweitens* durch das Angebot ab, authentische Erfahrungen zu ermöglichen. Gegen Oberfläche, mediale Vermittlung und ‚Unechtes‘, Schein und Fassade setzen die Angebote Intensität, „eindrucksvolles Reisen“, „lebendige Erlebnisse“, Natürlichkeit, Spontaneität, die im Reisesektor wiederholt mit Planung eine reibungslose Symbiose eingeht, Unmittelbarkeit u.ä. Immer wieder suggerieren die Kataloge, daß derartige Erfahrungsformen nur noch auf Studienreisen möglich sind.

Drittens schließlich – und dieser Punkt hängt eng mit den zuvor genannten zusammen

– machen die Kataloge deutlich, daß sie allein den Zugang zu diesen ‚anderen‘ Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Mit anderen Worten, verkauft werden exklusive Zugänge, und dies in zweifacher Hinsicht: einmal in bezug auf die Inhalte der Reise. So offerieren alle Veranstalter „besondere“ Erlebnisse und Erfahrungen – z.B. im Umgang mit fremden Kulturen – und suggerieren einen privilegierten, wenn nicht sogar exklusiven Zugang zu Sehenswürdigkeiten, Gastfamilien und Kultur. Zum anderen bezieht sich der exklusive Zugang auf die Form der Aneignung. Nur auf der Reise, so könnte das Angebot übersetzt werden, kommen alle Sinne zu ihrem Recht, kann unverstellt Fremdes kennengelernt werden, werden neue individuelle Erfahrungen gemacht, kann der Kunde seine „gesunde Neugier“ befriedigen und offen Menschen begegnen. Und zugleich garantiert der Veranstalter, daß dies alles ohne die bekannten Risiken und Belastungen möglich ist.

Aus dieser Perspektive kann zwar daran festgehalten werden, daß ‚Lernen‘ ein unverzichtbares Element des Reiseangebotes darstellt; zugleich jedoch muß betont werden, daß ‚Lernen‘ im Sinne der Reiseveranstalter genau auf jene ‚Lernformen‘ abzielt, die im Alltag üblicherweise nicht möglich sind. In diesem Sinne meint Lernen im Reisebereich ein anderes Lernen und (Kennen-)Lernen des anderen Lebens: nicht theoretisch, nicht medial vermittelt, nicht strategisch, sondern freiwillig, als ganze Person in einer nicht von den Zwängen des eigenen Alltags geprägten Welt.

Dies setzt einerseits den ständigen aufnahmefähigen, kontaktfreudigen, aktiven und vor allem lernbereiten Kunden voraus. Für ihn verspricht die Annahme des Reiseangebotes neues symbolisches Kapital. Zugleich wird spätestens hier deutlich, daß sich diese Angebote nur an spezifische Kundenkreise wenden. Für diese jedoch wird das Lernen endgültig und unausweichlich auch in den Bereich der Reise hineinverlängert. Zusammen mit anderen Momenten bildet Lernen dort ein marktförmig verkaufbares Amalgam, das den Begriff ‚Urlaub‘ verdrängt und ‚Ferien‘ als eine zeitliche Phase erscheinen läßt, die (sinnvoll) ausgefüllt werden muß. Mit anderen Worten, wer heute von ‚Reise‘ redet, denkt zugleich auch an Lernen – und zwar in seiner auf Ganzheitlichkeit, Authentizität und Intensität abzielenden Form. Und dies wiederum scheint ein Argument auf dem Markt zu sein: mit dieser Verknüpfung von Reisen und Lernen kann man sich selbst gegenüber den ‚gewöhnlichen‘, oberflächlichen Urlaubern und Touristen abgrenzen.

2.4 Pädagogische Handlungsfelder: Erlebnispädagogik und Pädagogische Aktion

Gegenüber den bislang beschriebenen Fällen verstehen sich die Erlebnispädagogik und die PÄDAGOGISCHE AKTION ausdrücklich als pädagogische Handlungsfelder, d.h. als Handlungsfelder, für die Pädagogen die Zuständigkeit beanspruchen und die unter Rückgriff auf, wenn auch unterschiedliche, pädagogische Traditionen, Orientierungen und Wissensbestände erläutert werden. Was die Gesellschaftsdiagnose, auf die Bezug genommen wird, die Ziele, sowie die Arbeits- und Vermittlungsformen angeht, besteht jedoch kein einschneidender Unterschied zur OFFENEN AKADEMIE, dem SIEMENS-Kulturprogramm und dem Tourismusbereich. Die Unterschiede scheinen mehr fallspezifisch zu sein und mehr mit der besonderen institutionellen Verfaßtheit der Bereiche zu tun zu haben, als daß sie eine deutliche Grenze zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Bereichen markierten.

Wenn jedoch pädagogische Ziele und Vermittlungsformen gesellschaftlich sich so allgemein durchgesetzt haben, daß sie in unterschiedlichsten Bereichen selbstverständlich

von Nicht-Pädagogen – im Sinne eines allgemein zur Verfügung stehenden kulturellen Musters – für ihre jeweils spezifischen Zwecke adaptiert werden können, ohne daß sie sich deren Herkunft überhaupt noch bewußt sind, so haben sich damit die Bedingungen, das Koordinatensystem, der ‚soziale Raum‘⁹ verändert, unter denen Pädagogen sich ihre Handlungsfelder erschließen können – eine allgemein veränderte Gegenwart des ‚Pädagogischen‘, die aus dem Blickwinkel berufsfeldbezogener spezieller pädagogischer Disziplinen aber nicht in den Blick kommt. – Sie finden nämlich nun eine gesellschaftlich real gewordene pädagogische Welt vor und müssen sich entsprechend auf einem Markt von mehr oder weniger offenen und verdeckten Bildungs- und Kulturangeboten als eine spezifische Institution überhaupt erst etablieren und kontinuierlich behaupten. Also stellt nicht bereits das ‚Pädagogische‘ das spezifische Unterscheidungsmerkmal dar, sondern erst die explizite Form, in der es sich artikuliert. Was z.T. schon im Zusammenhang mit dem Reisebereich angemerkt wurde, gilt nun in besonderem Maße für den Bereich der Erlebnispädagogik und die PÄDAGOGISCHE AKTION. Das Selbstverständnis als eines pädagogischen Bereichs bekommt den Charakter eines Arguments, um sich gegenüber anderen Anbietern zu profilieren. Es entsteht gewissermaßen eine Tendenz, den Gedanken einer Besonderheit des ‚Pädagogischen‘ zu kultivieren – und dies geradezu im Gegenzug zu der Erfahrung, daß die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich auf Vermittlungsleistungen, d.h. auf die Organisation kollektiver Aneignungsprozesse, spezialisierte Institutionen auf dem Bildungs- und Kulturmarkt nur etablieren können, für alle gleich sind.

Die PÄDAGOGISCHE AKTION kann als exemplarischer Fall für einen Vorgang betrachtet werden, der dadurch charakterisiert ist, daß unter ausdrücklicher Bezugnahme auf pädagogische Zielsetzungen und auf ‚pädagogische Intentionalität‘ – „die allerdings als Handlungsform neu auszufüllen ist“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 15) –, eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsfeldes, die Etablierung einer neuen, über bisherige pädagogische Handlungsfelder hinausgehenden Praxis begründet, experimentell erprobt und dauerhaft gemacht werden soll.

Wichtig scheint daran zu sein, daß hier eine neue Auslegung der pädagogischen Aufgaben – unter ausdrücklicher Berufung auf Erziehungswissenschaftler – auf der Basis einer bestimmten Charakterisierung der Gegenwart vorliegt. Dieser Typus von ‚Pädagogisierung‘ liegt wohl überall dort vor, wo Pädagogen für eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsfeldes über bisher abgesteckte Tätigkeitsfelder hinaus plädieren.

2.4.1 Die Pädagogische Aktion München

Die PÄDAGOGISCHE AKTION versteht sich – unter bewußter Bezugnahme auf die 68er Bewegung – als „Initiative“, als „Bewegung“ und als „selbstorganisiertes Modell“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 16). Sie ist als eingetragener Verein organisiert, formal ein ‚freier Träger‘ der Jugendhilfe und als solcher finanziert durch das Stadtjugendamt München. Organisatorisch ist die PÄDAGOGISCHE AKTION eingegliedert in das ‚Jugendkulturwerk‘ der Stadt München.

Ihr Selbstverständnis und die Argumente für die Entwicklung und Bearbeitung eines neuen pädagogischen Praxisfeldes gewinnt die PÄDAGOGISCHE AKTION vor allem aus der Kritik etablierter Formen pädagogischer Praxis (1) und der These von der neuen Funktion der Kultur (2).

(1) Die PÄDAGOGISCHE AKTION rechtfertigt ihre Arbeit durch Hinweise auf die Unzulänglichkeit, ja, Fragwürdigkeit bestehender Formen der pädagogischen Praxis und durch den Hinweis auf die Notwendigkeit, ein neues, eben kulturpädagogisch genanntes pädagogisches Feld zu etablieren und zu bearbeiten.

In diesem Sinn grenzt sich die PÄDAGOGISCHE AKTION ab:

- von der Familiensituation, die als ‚Eingebundensein‘ und damit als einschränkend charakterisiert wird;
- von der Schule mit ihren starren, auf den kognitiven Bereich ausgerichteten Lehrformen, ihren Qualifikationsforderungen und ihrem Konkurrenzprinzip;
- von der sozialpädagogisch orientierten Kinder- und Jugendarbeit, die auf ‚Hilfe‘ setzt, Fürsorge betreibt, Defizite beseitigen möchte;
- schließlich von der traditionellen verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, die nach Auffassung der PÄDAGOGISCHEN AKTION auf nichts anderes gerichtet ist als auf Nachwuchsgewinnung auf der Basis partieller gesellschaftlicher Interessen (Kirchen, Gewerkschaften, Sport usw.).

Gegenüber diesen Formen pädagogischer Praxis, gegenüber den „eingefahrenen und auch vielfach eingeschlafenen Strukturen der Erziehungswirklichkeit, deren verrechtlicht-routinierter Langweiligkeit“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9), werden nun „neue Formen pädagogischen Handelns“ (ebd.) gesetzt, die sich als „Innovation“ verstehen und deren Leitbegriff „Selbstbildung“ lautet. Das wird vor allem im Anschluß an Erörterungen von J. OELKERS (1985) entwickelt.

(2) Äußerungen zum Themenbereich ‚Kultur‘ beziehen sich einmal auf die veränderte Funktion und Rolle der Kultur in der gegenwärtigen gesellschaftlich-geschichtlichen Situation und zum anderen auf die Frage nach der Berechtigung und der Notwendigkeit einer eigenen Kinder- und Jugendkultur.

Kultur wird nicht mehr als ‚Hochkultur‘ verstanden, sondern als etwas, was „weit in den Alltag hineinreicht“. Kultur hat darüber hinaus in Kindheit und Jugend „sehr erhebliche Orientierungs-, Selbstbewußtseins- und Bildungswerte. Vor allem aber hat Kultur in diesem Sinne eine bedeutsame territoriale Dimension“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9). Damit stellt sie auch einen „Widerpart“ dar gegen die „mediatisierte Verfügbarkeit von (fast) allem für alle (als reduzierte symbolische Information, nicht als authentische Erfahrung und sinnliches Erlebnis)“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9). Die Programmatik der PÄDAGOGISCHEN AKTION geht davon aus, daß Kinder und Jugendliche ein „Recht auf ihre eigenen Kulturen“ haben – wie dies für alle Bevölkerungsgruppen gilt. Postuliert wird daher ein „offenes eigenständiges Erfahrungsfeld Kultur, für alle erreichbar und nutzbar, auch für Kinder und Jugendliche: das ist die neue Idee!“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 11).

Von diesem Kulturbegriff und einer spezifischen Interpretation der Funktion von Kultur für den Sozialisationsprozeß ergeben sich neue Begründungen für diese neue Form pädagogischer Arbeit. Sie „ersetzt nicht die traditionellen Formen der Kinder- und Jugendarbeit, sondern erweitert sie zeitgemäß...“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 12). Dabei geht es um den Zugang zu sonst nicht erreichbaren Kindern und Jugendlichen, und vor allem um die „Betonung, das Ernstnehmen des subjektiven Faktors, der individuellen Interessenlagen und Ausdrucksbedürfnisse, der Sinnlichkeit im Menschen, die sich kommunizierbare Formen sucht!“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 12).

Insgesamt läuft die Argumentation darauf hinaus, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen (Kommerzialisierung, Rolle der Medien usw.) so etwas wie selbstbestimmte, authentische Formen der Erfahrung nicht möglich sind, daß deshalb die Hilfe der Kulturpädagogen erforderlich ist, um etwas, was früher naturwüchsig möglich war, zu ermöglichen. Deshalb muß Pädagogik ihr Einsatzfeld erweitern.

2.4.2 Erlebnispädagogik

Ähnlich wie die PÄDAGOGISCHE AKTION wird ‚Erlebnispädagogik‘ primär von Pädagogen betrieben und vorangetrieben. Im Vergleich zur OFFENEN AKADEMIE und vor allem zum SIEMENS-Kulturprogramm entstehen hier die neuen Mischungsverhältnisse weniger durch das ‚Auswandern‘ pädagogischer Prinzipien und Ideen und ihre Diffusion in nicht-pädagogische Handlungskontexte; vielmehr kennzeichnet es vor allem die Erlebnispädagogik, daß sie den traditionellen pädagogischen Praxisrahmen und den Fundus der Arbeitsformen erweitert.

Der Form nach tritt Erlebnispädagogik heute in zwei Varianten auf. Ähnlich der Gemeinwesenarbeit wird sie zunächst in vielen Bereichen, vor allem der außerschulischen Jugendarbeit, in der Sozialarbeit und in einigen Bereichen der Sonderpädagogik, als durchgängiges Arbeitsprinzip genutzt. Die etablierte Praxis wird gleichsam durch eine verstärkte Einbeziehung konkret-authentischer Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten angereichert¹⁰. Vor allem innerhalb der außerschulischen Jugend- und der Sozialarbeit scheint – neben den Raumkonzepten und der Kulturarbeit – diese Orientierung am ‚Erlebnis‘ gegenwärtig zu einem konzeptionellen Allheilmittel zu avancieren. Daneben tritt Erlebnispädagogik zunehmend in der Form kurzzeitpädagogischer Angebote auf, wobei in der Bundesrepublik sich zwei Organisationen dafür etabliert haben: die primär sozialpädagogisch orientierten Angebote rund um den Bundesverband „Segeln – Pädagogik – Therapie e.V.“ in Lüneburg und die eher auf allgemeine Persönlichkeitsbildung abzielenden und vor allem im Kontext der außerbetrieblichen Weiterbildung angesiedelten Angebote von OUTWARD BOUND mit Sitz in München.

Für OUTWARD BOUND ist dabei charakteristisch, daß die Teilnehmer überwiegend nicht freiwillig – im Sinne eigener Entscheidungen – kommen, sondern als Angehörige von Betrieben, Schulklassen, Lehrgängen geschickt werden. Dementsprechend richten sich die Prospekte zunächst nicht an den einzelnen Teilnehmer, sondern an Personalleiter, Direktoren, Lehrer, Ausbilder u.ä. Für dieses Publikum betonen die Prospekte vor allem das pädagogische Arrangement. Inhaltlich zielen die Angebote auf „die Vermittlung von Erfahrungswerten und Kenntnissen, die der einzelne aus allen gemeinsamen Unternehmungen mit nach Hause nehmen kann, einschließlich jener, die sich aus den vermeintlich einfachen Handlungsabläufen des Zusammenlebens ergeben: Selbstverantwortung und Rücksichtnahme, Umsichtigkeit, Hilfsbereitschaft und Kritikfähigkeit, Kooperationsvermögen und Beharrlichkeit“ (*Jahresprogramm* 1990, S. 1).

Dieser Katalog bezeichnet ziemlich vollständig, was heute in der Industrie als ‚Schlüsselqualifikationen‘ bezeichnet wird. Damit kann das Angebot von OUTWARD BOUND als Antwort auf zwei Entwicklungen gesehen werden: *Erstens* werden die sogenannten Schlüsselqualifikationen heute auch schon bei Jugendlichen eingefordert. Waren früher eigenverantwortliches Handeln, Eigeninitiative und Kritikfähigkeit eher Qualitätsmerkmale von Führungskräften, so besteht heute offenbar auf allen Ebenen bis

hin zum Auszubildenden ein Bedarf an derartigen informellen Fähigkeiten – denn OUTWARD BOUND versteht sich nicht als Manager- bzw. Nachwuchstraining, sondern als Angebot für alle Jugendlichen. *Zweitens* geht in dieses Angebot die Annahme ein, daß derartige Schlüsselqualifikationen heute weder ‚naturwüchsig‘ in der Lebenswelt noch in den Ausbildungsinstitutionen entstehen. Indirekt wird damit auch einerseits ein Stück allgemeiner Kulturkritik geübt, andererseits ein Versagen von Schule und gewerblicher Ausbildung angezeigt. Die Kulturkritik kann dabei zunächst als Fortführung der Tradition KURT HAHNS, dem Begründer von OUTWARD BOUND, gelesen werden. Sein Konzept der Landerziehungsheime war ganz explizit als Gegenprogramm zu allgemeinen gesellschaftlichen „Verfallserscheinungen“ wie dem „Mangel an menschlicher Anteilnahme“, dem „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“, dem „Verfall der Sorgsamkeit“ und dem „Mangel an Initiative und Spontanität“ gedacht (zit. nach HECKMAIR 1989, S. 160, vgl. JAGENLAUF 1988, S. 4). Daß diese Diagnose heute jedoch ohne jegliche historische Relativierung zitiert wird, deutet darauf hin, daß sie im Kern auch heute noch als gültig anerkannt wird. In diesem Sinne versteht sich OUTWARD BOUND als Korrektiv und Insel in einer Lebenswelt, die durch Bewegungs-, Erlebnis- und Phantasiearmut, durch Egoismus und Oberflächlichkeit gekennzeichnet ist. Zu dieser Diagnose gehört auch, daß offenbar auch die Schule und die Ausbildungsinstanzen sich nur noch auf die Vermittlung des Fachwissens beschränken, jedoch die für den (beruflichen) Alltag notwendigen Dispositionen nicht in ausreichendem Maße erzeugen. Angesichts dieser Situation bedarf es eines eigenen pädagogischen Angebotes – das ist das implizite Verkaufsargument von OUTWARD BOUND.

Allerdings ist das Angebot zweischneidig: auf der einen Seite lebt OUTWARD BOUND von der Kritik an der Kopflastigkeit, der Vereinseitigung und Spezialisierung von Schule und Ausbildung. Auf der anderen Seite wird suggeriert, daß Persönlichkeitsbildung wie die Vermittlung von Wissen organisiert werden könne, indem der ‚output‘ der Kurse als etwas dargestellt wird, das konkret faßbar sei: Erfahrungswerte und Kenntnisse, die man „mit nach Hause nehmen kann“. Unterstellt man jedoch, daß das Versprechen, über den Kurs hinaus für Alltag und Betrieb ausweisbare Erfahrungen und Kenntnisse zu vermitteln, einlösbar ist, so hat dies zur Folge, daß die in Anspruch genommene Differenz zur Schule letztendlich nivelliert wird. Beide – Schule wie Erlebnispädagogik – betonen den zentralen Stellenwert ihrer jeweiligen Vermittlungsformen und Medien und gehen dabei davon aus, daß die von ihnen angebotenen Erfahrungen und Kenntnisse nicht mehr anders als in den von ihnen pädagogisch arrangierten Räumen funktional erbracht werden können. Diese Ambivalenz durchzieht alle Programmformulierungen von OUTWARD BOUND-Angeboten. So heißt es etwa über die Kursangebote: Es „sollen die durch die zunehmende Spezialisierung vernachlässigten Bedürfnisse des Menschen nach ganzheitlichen Erfahrungen reaktiviert und befriedigt werden. Abseits vom Alltag und den Selbstverständlichkeiten unserer Zivilisation sollen neue Selbst-Erfahrungen gemacht werden. Nicht ‚Erlebnisse aus zweiter Hand‘, sondern unmittelbar-authentisches Erleben in der Natur führt zur Überprüfung von bisher gesetzten Zielen und erkannten Motiven und eröffnet neue Erfahrungen im Sozialverhalten sowie im bewußten verantwortbaren Umgang mit gefährdeter Natur. Die Beantwortung und das Eingehen auf physische und psychische Herausforderungen (...) verändern die Einschätzung eigener Leistungen und führen zu mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Insofern versucht OUTWARD BOUND die potentielle Vielfalt der Persönlichkeit aufzudecken und Anstöße zu ihrer weiteren Entfaltung zu geben“ (JAGENLAUF 1988, S. 1f.).

Deutlich wird an diesem Zitat zunächst noch einmal, in wie starkem Maße Erlebnispädagogik sich als zivilisationskritischer Ansatz versteht. Erlebnispädagogik gewinnt ihr Profil in Absetzung – teilweise auch in der Stilisierung einer jugendbewegten Abkehr (vgl. ZIEGENSPECK 1990, S. 4) – von der technokratisch verwalteten und verdinglichten Gesellschaft und ihren Krisen. Gegenüber den dort geforderten Vereinseitigungen empfiehlt sich Erlebnispädagogik als *Spezialist* für ganzheitliche und authentische Erfahrungen.

3. *Das offene Projekt der Pädagogik*

3.1 *Pädagogischer Raum und reflexive Pädagogisierung*

Verlängert man die Linien der Skizze, die sich in den vorangehend analysierten Fällen abzeichnet, so zeigen sich Anhaltspunkte dafür, daß die Prämissen, von denen der Pädagogisierungsdiskurs ausgeht, heute nicht mehr zutreffen. In dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ sich gesellschaftlich nicht nur über die Grenzen seiner ursprünglichen altersspezifischen Halbierung hinaus ausgebreitet hat, sondern auch noch über den Kreis der etablierten pädagogischen Institutionen und über die Institutionen überhaupt hinaus, und im Zuge dieser Entwicklung eine Reihe unterschiedlicher Mischformen mit den Bereichen von Kultur, Ökonomie und Politik eingeht, hat es seinen gesellschaftlich gleichsam exterritorialen – im Sinne eines institutionellen Schonraums und einer Gegenwelt – und exklusiven, mit Monopolansprüchen verknüpften Ort eingebüßt.

So vielfältig und bunt bereits die geringe Zahl der von uns dargestellten Fälle auf den ersten Blick auch erscheint, sie stehen aus der Sicht des uns interessierenden Themas der Pädagogisierung gleichwohl keineswegs beziehungslos nebeneinander. Allerdings liegt dieser Zusammenhang der Fälle weder in der pädagogischen Wissenschaft als dem Grund ihrer Existenz noch läßt er sich institutionell beschreiben, etwa in dem Sinne, daß sie Teil eines Gesamtsystems pädagogischer Institutionen seien. Worauf die Fälle vielmehr verweisen, ist, daß innerhalb der Gesellschaft eine pädagogische (Wert-)Sphäre entstanden ist, deren Realitätscharakter symbolischer, nicht materieller Natur ist. Denn erklären läßt sich die Existenz der dargestellten einzelnen Fälle nur, wenn man als ihre allgemeine, sie systematisch verbindende Bedingung ihrer Möglichkeit einen gesellschaftlichen Raum des ‚Pädagogischen‘ voraussetzt, der ein fester Bezugspunkt institutioneller und subjektiv-lebensweltlicher Wirklichkeiten ist.

Erst die Existenz einer solchen allgemein durchgesetzten pädagogischen Sphäre läßt es zum einen sinnvoll, d.h. erfolgversprechend erscheinen, daß die Institutionen sich auf ihre Adressaten als kulturell vielseitig interessierte Subjekte beziehen, deren Bildungs- und Lernbereitschaft nicht erst hergestellt werden muß, sondern als kulturelles, strukturell verankertes Bindeglied von Institutionen und Subjekten vorausgesetzt werden kann. Zum anderen macht es auch erst das Vorhandensein einer solchen eigenständigen pädagogischen Sphäre möglich, daß die unterschiedlichen kulturell, politisch oder ökonomisch ausgerichteten Institutionen ihren jeweils besonderen Typ gesellschaftlicher Praxis unter Verwendung pädagogischen Orientierungs- und Gestaltungswissens nach den jeweils eigenen Interessen konstituieren können. Die verschiedenen einzelnen Fälle setzen das ‚Pädagogische‘ als nicht mehr exklusive, sondern eben allgemein zugängliche kulturelle Sphäre voraus. Diese nach eigenen Maßgaben angeeigneten Elemente müssen dabei

keineswegs mehr notwendig als pädagogisches Wissen verstanden werden. In dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Kultur und damit allgemein zugänglich wird, verliert es vielmehr offenbar seine klaren Konturen als pädagogisches Wissen, die es bislang ja wesentlich durch den Bezug auf die im Kern schulzentrierten pädagogischen Wissenschaften und Professionen bekommen hat. Unsere Fälle weisen auf, daß im Selbstverständnis der Institutionen das ‚Pädagogische‘ als Pädagogisches meist kaum mehr vorkommt. Man setzt sich eher davon mehr oder weniger explizit ab, auch wenn es der Sache nach pädagogisches Wissen ist, das in den eigenen institutionellen Handlungszusammenhang integriert und dort wirksam wird.

Die Veränderung des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft besteht somit darin, daß das ‚Pädagogische‘ inzwischen zu einem immanenten Teil der gesellschaftlichen Selbstverständigung und (Re-)Produktion geworden ist, und zwar indem es zu einem festen Bestandteil der (Alltags-)Kultur der Institutionen und Subjekte geworden ist. Diese kulturelle Sphäre muß also heute als allgemeiner Ort des ‚Pädagogischen‘ gelten, auf das seine mannigfachen sozialen Gestalten bezogen sind.

Damit verändern sich nun aber auch Inhalt und Form des kritisch emanzipatorischen Gehalts der Pädagogik, der traditionell in der pädagogischen Wissenschaft und den Professionen als richtungsweisendem Zentrum verkörpert war und in der kritischen Frontstellung gegen die Gesellschaft seinen Ausdruck gefunden hat. Wenn die Voraussetzungen für das Bestehen eines Wissens- und Zuständigkeitsmonopols von Professionen und die außergesellschaftliche Lokalisierung geschichtsphilosophisch grundierter Bildungsphilosophie durch die verschiedenen Formen der Reintegration des ‚Pädagogischen‘ in die Gesellschaft brüchig geworden sind, dann verliert jede Art von finalistischer Sicht der Entwicklung der Pädagogik ihre Grundlage. Sie gewinnt ihre eigene analytische und normative Basis letztlich ja immer aus einem Standpunkt jenseits der als einer zu verändernden kritisierten Gesellschaft.

Man kann die mit der gesellschaftlichen Ausbreitung des ‚Pädagogischen‘ verbundenen neuen sozialen Realitäten einseitig von der Fallhöhe pädagogischer Prinzipien her im Sinne einer Verfallslogik als negative Entwicklung deuten. Die Pädagogik scheint dann in dem Maße die Kraft ihres Prinzips, die Parteinahme für das Subjekt gegen die Gesellschaft, zu verlieren, in dem sie sich als Sphäre gesellschaftlich ausdehnt und noch in den zunächst von ihr unberührten, insofern autonomen lebensweltlichen Bereich der Subjekte eindringt, ja, seine Fundamente aushöhlt.

Macht man jedoch den Gedanken stark, daß die Entstehung der Pädagogik in der Moderne sich maßgeblich dem Interesse verdankt, eine *gegen die Macht religiös-traditionaler Weltbilder* gerichtete Instanz durchzusetzen, die Bildung als innerweltliche Selbstkonstitution von Subjekten ermöglichen sollte, so läßt sich die Zerstreuung des ‚Pädagogischen‘ in der Gesellschaft nicht nur als Verfall der pädagogischen Idee im Verlaufe ihrer Realisierung deuten.

Vom Standpunkt des mit der modernen Pädagogik verbundenen Motivs der als Selbstproduktion verstandenen Bildung der Subjekte lassen sich die neuen Verbindungsformen von Pädagogik und Gesellschaft, wie sie an den fünf dargestellten Fällen deutlich geworden sind, dann auch als ein Weitertreiben der *Säkularisierung* der Subjektbildung deuten. Diese emanzipiert sich nämlich nunmehr – und das kennzeichnet eine qualitativ neue Phase in der Entwicklung der Pädagogik – von der Einbindung in den durch pädagogische Institutionen markierten Raum; Institutionen, die gesellschaftlich zwar erst entstanden sind, um der Idee einer für die Moderne konstitutiven Subjektbildung überhaupt Ort

und Gestalt zu geben, die sich nunmehr aber als Fessel der Subjektbildung erweisen und von innen her gewissermaßen aufgesprengt werden.

Der mit dem Entstehen der Pädagogik verbundene Prozeß *kultureller Entzauberung* setzt sich damit sowohl als soziale Freisetzung der Subjektbildung von den pädagogischen Institutionen fort als auch als Entzauberung eines Aspekts, der mit der Idee der Bildung in ihrer modernen Gestalt zunächst verbunden war; nämlich des Gedankens der Einheit und Allgemeinheit von Bildung als (mögliche) Realität.

Die von uns diagnostizierte Entwicklung bedeutet insofern kein Verschwinden der Pädagogik, sondern einen Wandel der pädagogischen Verhältnisse, unter denen Subjektbildung stattfindet, und der Gestalt von Subjektbildung überhaupt. Sie vervielfacht sich und läßt sich auch als Leitidee pädagogischer Veranstaltungen nicht mehr als ein in sich einheitlicher Bezugspunkt, als die eine Bildung, herstellen. Die Emanzipation des Bildungsmotivs aus der Umklammerung durch die pädagogischen Institutionen hat somit ihren Preis. Mit der gesellschaftlichen Zerstreuung und damit innergesellschaftlichen Existenz des ‚Pädagogischen‘ sind an die Stelle des – systematisch gesehen – einen pädagogischen Orts, an dem das ‚Pädagogische‘ als exzentrischer Pol der Gesellschaft Gestalt gewonnen hat, viele Orte getreten, in die das ‚Pädagogische‘ sich verbreitet. Es hat sich dezentralisiert. Und damit existiert die Einheit des ‚Pädagogischen‘ nur noch als Horizont einer kulturell-pädagogischen Sphäre. Sie stellt keinen eigenständigen sozialen Raum dar. In der sozialen Realität findet man das ‚Pädagogische‘ vielmehr in unterschiedlichsten Gestalten vor, die aus den jeweils besonderen Interessen, Erfahrungen, Orientierungen und Mitteln der Felder resultieren, die das ‚Pädagogische‘ in eigener Regie veranstalten. Als kulturelle Sphäre wird das ‚Pädagogische‘ zur Basis einer universellen Bildungsgesellschaft.

Die gesellschaftliche Durchsetzung einer eigenständigen pädagogischen Sphäre als allgemeinem Bezugspunkt und Konstitutionsmedium von Institutionen, Lebenswelten und Subjekten signalisiert das Ende einer Entwicklungsphase der Pädagogik, deren Grundannahme es war, daß es in der Gesellschaft immer wieder neue von der Pädagogik zu entdeckende und von ihr noch erst zu zivilisierende Gebiete gab. Wenn aber heute davon ausgegangen werden muß, daß das ‚Pädagogische‘ gesellschaftlich allgemein durchgesetzt ist, dann kommen Theorien der Pädagogisierung an ihr Ende, die die Gegenwart des ‚Pädagogischen‘ als bloß quantitative Ausbreitung, d.h. als lineare Verlängerung vergangener Entwicklungen betrachten. Das Neue der gegenwärtigen Situation käme nicht ausreichend in den Blick, nämlich einerseits die Aufhebung der Trennung von Pädagogik und Gesellschaft gerade durch die Ausbreitung, die Universalisierung der Pädagogik, d.h. als Folge ihrer Erfolgsgeschichte. Und andererseits die Trennung der Pädagogik von der gesellschaftlichen Realität des ‚Pädagogischen‘, insofern nämlich als die Pädagogik weder für sie allein zuständig noch allein für ihre Existenz verantwortlich ist. Die Lage wird damit komplizierter; denn die Logik der Pädagogisierung ist dann nicht die der Pädagogik, sondern die gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, von denen die Pädagogik ein Teil ist¹¹.

Um die qualitativ neue Situation begrifflich deutlich zu fassen, scheint es sinnvoll – im Anklang an U. BECK und W. BONSS (1984) –, zwischen einfacher und reflexiver Pädagogisierung zu unterscheiden. Die gesellschaftlich konstituierte pädagogische Sphäre wird im Anschluß an diese Perspektive zu einem neuen Gegenstand pädagogischer Reflexion und Gestaltungsbemühungen, der zwar ihrem unmittelbaren Zugriff entzogen ist, über den aber die gesellschaftlichen Realisierungsformen des ‚Pädagogischen‘ vermittelt

sind. Aus dieser Sicht erweist sich die Alternative, ob die Pädagogik eine ‚überflüssige‘ oder eine ‚verkannte Disziplin‘ sei, als überholt. Jenseits dieser noch den hergebrachten theoretischen Prämissen verhafteten Alternative kommt die Pädagogik als selbstverständlich gewordener, immanenter Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklung in den Blick, deren Aufgabe es sein könnte, eine Art Reflexionsforum zu sein, das den öffentlichen Diskurs über Fragen der Pädagogisierung und der Menschenbildung anreichert.

Zwar verweist unser pädagogisches Tableau darauf, daß die Situation, die die Pädagogik heute vorfindet, die einer universell durchgesetzten einfachen Pädagogisierung ist, und daß die Probleme der Pädagogik heute die sind, die sich aus den Besonderheiten reflexiver Pädagogisierung ergeben, also daraus, daß die Pädagogik bei ihrem Blick auf die Realität und dem Versuch, in sie unter pädagogischen Prämissen gestalterisch einzugreifen, immer schon pädagogische Konfigurationen vorfindet; aber dies impliziert keineswegs, daß es nicht weiter auch noch um Prozesse einfacher Pädagogisierung ginge. Nur – und das ist bedeutsam und verändert sie selber –, sie finden auf der Grundlage und im Rahmen von Aufgaben und Problemen reflexiver Pädagogisierung statt. Und das heißt etwa, daß es Auseinandersetzungen, Verdrängungskämpfe, Konkurrenzen und Selbstdarstellungszwänge zwischen beiden Richtungen gibt; z.B. in der Erwachsenenbildung zwischen OFFENER AKADEMIE und der traditionellen Volkshochschule oder in der Sozialpädagogik zwischen PÄDAGOGISCHER AKTION und der Sozialpädagogik, deren Adressaten gerade nicht diejenigen sind, die finanziell und kulturell für die Lösungen aufgeschlossen und bereit sind, die die PÄDAGOGISCHE AKTION etwa oder auch der Tourismusbereich für ihre Probleme anbieten. Die heute realisierte Allgemeinheit einer Bildungsgesellschaft basiert weiterhin auf Ausgrenzungen von Problemen und Gruppen. Aber es kennzeichnet diese Ausgrenzungen und Differenzbildungen, daß sie der Pädagogik nicht äußerlich sind als gesellschaftliche Vorgegebenheit. Sie sind vielmehr bereits pädagogisch induziert.

3.2 Auf der Suche nach dem ‚Pädagogischen‘

Neben dem im Abschnitt zuvor diskutierten Wechsel von dem ‚Missionierungsmodell‘ hin zu einem reflexiven Verständnis von Pädagogisierung haben die oben dargestellten Fallanalysen ein zweites grundsätzliches Problem aufgeworfen. Denn angesichts der Heterogenität der Fälle und ihrer teilweisen Distanz zur pädagogischen Praxis entsteht die Frage, auf der Basis welcher Kriterien wir begründeterweise unsere Analysen als Beispiele fortgeschrittener Pädagogisierung interpretieren. Diese Frage wird um so dringlicher, als offensichtlich die Fälle keineswegs prototypische pädagogische Konstellationen (z.B. Lehr-Lern-Verhältnisse, Hilfe- und Beratungs-Beziehungen) darstellen. Ebenso lassen sich traditionelle pädagogische Strukturelemente (z.B. Erziehungsziele, didaktische Aufbereitung, pädagogische Ethik, professioneller Habitus u.ä.) und Semantiken bzw. ihre Abkömmlinge – wie Erziehung, Pädagogik, Bildung, Lehren und Lernen, Verstehen, Hilfe, Unterstützung, Förderung, Sozialisation und Entwicklung u.ä. – entweder gar nicht oder nur diffus und vermischt mit allerlei anderen Momenten – z.B. aus dem politischen oder kulturellen Raum – nachweisen. Dies hat zur Folge, will man derartige Formen der Pädagogisierung weiterhin als solche verstehen, daß es eines Begriffes bedarf, der allgemein genug angelegt ist, um die Gemeinsamkeiten derartiger Fälle mit anderen institutionalisierten Formen pädagogischen Denkens und Handelns zu erfassen, der aber zugleich in der Lage ist, die wichtigen Differenzen zwischen den unterschiedlichen Formen päd-

agogischer Praxis sichtbar werden zu lassen. Wir schlagen vor, an dieser Stelle auf den Begriff der *Vermittlung* zurückzugreifen. Damit wird zunächst betont, daß die Aneignung gesellschaftlicher Realität durch die Subjekte und die Bildung des Subjekts sich nicht naturwüchsig vollziehen, sondern auf Vermittlung verwiesen sind. Gesellschaftliche Realität ist für die Subjekte deshalb nicht einfach gegeben, sondern aus soziologischer Sicht sozial konstruierte, aus pädagogischer Sicht *sozial vermittelte Realität*. Dies geschieht einmal im Medium der Kommunikation, zum anderen aber auch zunächst in speziell dafür zuständigen Institutionen. Es entstehen eigene soziale Räume, in denen Gegenstände zugänglich gemacht werden bzw. zugänglich werden, und es etablieren sich Spezialisten für die Aufbereitung, die Interpretation und Lehre. In diesem Sinne bedeutet *Vergesellschaftung von Vermittlung*, daß im Prozeß der Modernisierung diese Leistung zunehmend in eigens dafür eingerichteten Institutionen organisiert und gestaltet wird. Die zuvor vorgestellten Analysen indizieren darüber hinausgehend, daß dieser Prozeß mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen nicht gleichsam zu seinem Abschluß kommt, sondern daß sich neue Mischungsverhältnisse jenseits der etablierten pädagogischen Zuständigkeiten entwickeln. Auf der Seite der *Subjekte* verweist dieser Prozeß auf die erfolgreiche Vermittlung der formalen Voraussetzungen des Aneignungsprozesses. Insofern geht es weniger darum, noch das Lernen zu lernen, sondern auf der Grundlage dieser inzwischen eingeholten Programmatik geht es um eine neue Stufe der Bezugnahme auf die öffentlichen und marktförmigen Bildungsangebote, mit denen neue Möglichkeiten der Entfaltung des Subjekts im Sinne der Teilhabe am ökonomischen und kulturellen Reichtum verbunden sind – natürlich immer auf der Grundlage bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten. Deshalb hat die Bildung des Subjekts in der Moderne die Existenz pädagogischer Arrangements zur Bedingung.

Gerade weil die Aneignung gesellschaftlicher Realität nicht naturwüchsig, sondern sozial vermittelt geschieht, muß Vermittlung zu den zentralen *Reproduktionsmechanismen* der Gesellschaft gerechnet werden. Vermittlung als Reproduktionsmechanismus der Gesellschaft impliziert aber auch, daß es – wie der Begriff, wenn man ihn in einem engen, etwa nachrichtentechnischen Sinne verstehen würde, es nahelegen könnte – nicht nur um die ‚Übertragung‘ vorgegebener Inhalte geht, sondern daß Vermittlung selbst zum *Ort gesellschaftlicher Produktion* wird. In diesem Sinne gewinnt die Vergesellschaftung von Vermittlung gerade in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften zentrale Bedeutung – wofür die OFFENE AKADEMIE und die Erlebnispädagogik in je spezifischer Weise paradigmatische Beispiele sind.

Die Etablierung z.B. der Berufsfelder wie auch der Erziehungswissenschaft, der diversen Varianten des Umgangs und der Nutzung pädagogischen Wissens, die vielfältigen Phänomene von Pädagogisierung und Entpädagogisierung, die Durchsetzung pädagogischer Denktraditionen ebenso wie die sie begleitenden Kritiken und Gegenentwürfe, die Universalisierung pädagogischer Ansprüche etc. sind unter dieser Perspektive als *historische Konkretionen* der Vergesellschaftung von Vermittlung zu verstehen. Zugleich kann deutlicher als bisher der spezifische Typus von Vermittlung unserer fünf Fälle beschrieben werden.

3.3 Vermittlung von Authentizität

Fragt man nun nach den Besonderheiten unserer fünf Fälle unter dem Aspekt der Vergesellschaftung von Vermittlung, so fällt auf, daß in allen Fällen die frühmodernen Ideen

der Authentizität und der Ganzheit eine zentrale Rolle spielen. In allen Fällen zielt die angestrebte Praxis auf die Vermittlung von authentischen Erfahrungen und ganzheitlichen Erlebnissen. In je unterschiedlicher Weise sollen die durch die Modernisierung ausdifferenzierten und zersplitterten gesellschaftlichen Teilsysteme und Sphären (Öffentlichkeit, Politik und Kunst, Technik und Kunst, Natur und Mensch, Erholung und Kultur u.ä.) wieder zusammengebracht und miteinander vermittelt, wenn nicht gar versöhnt werden, und zwar in einem Raum, der keineswegs nur einer elitären Schicht vorbehalten bleibt, sondern gesellschaftlich demokratisiert prinzipiell allen zugänglich ist. Historisch neu erscheint diese Form der Vermittlung insofern, als, aufs Ganze gesehen, pädagogische Praxis vor allem in den etablierten Institutionen gerade durch die Suspendierung authentischen Lebens und die Ausgrenzung von Ganzheitlichkeit gekennzeichnet war. Authentisch sollte bestenfalls die pädagogische Bezugsperson als Mittel zum Zweck sein, was sie dem Verdacht aussetzte, einen genaunommen unmöglichen Beruf auszuüben. Ansonsten galt das Prinzip der didaktischen Aufbereitung und des pädagogisch gestalteten Erfahrungs- und Schonraumes. Gerade deshalb gewann das Problem des Transfers von der Lernsituation in die Anwendungssituation seine zentrale Bedeutung. Demgegenüber indizieren unsere fünf Fälle eine neue Stufe der Vergesellschaftung, indem nun – gegen Oberflächlichkeit und um sich greifende Mediatisierung – authentisches Leben und Unmittelbarkeit vermittelt werden sollen. Mehr oder weniger direkt wenden sie sich damit auch gegen die Verselbständigung pädagogischer Prinzipien: fast schon zur Karikatur geronnen erscheint ihnen pädagogische Praxis gekennzeichnet durch die durchgesetzte, überall präsente didaktische Zubereitung und Mediatisierung, die Vertreibung des ‚echten‘ Lebens aus den Institutionen und die Verhinderung offener Erlebnis- und Lernerfahrungen. Den Gegenentwurf dazu formuliert H. GIESECKE in seiner Erwiderung auf die Einwände U. HERRMANNs zu der These vom ‚Ende der Erziehung‘: Auf die Frage, wie man denn auf Desinteresse, Motivationsprobleme, längerfristige Lernunwilligkeit bzw. Leistungsbereitschaft zu reagieren habe (HERRMANN 1987, S. 112), antwortet H. GIESECKE: „Die Pädagogen abziehen und dem Betreffenden eine seinen Fähigkeiten entsprechende *Realsituation vermitteln*“ (GIESECKE 1987, S. 405; Hervorhebung nicht im Original).

Dies ist ein Programm *gegen* die institutionalisierte Pädagogik, aber zugleich ein pädagogisches Argument, insofern hier die Frage nach der Vermittlung in den Mittelpunkt gerückt wird. Dieses Reflexionsmuster und das daraus sich ergebende Handlungsprogramm erscheinen sowohl bei H. GIESECKE als auch in unseren fünf Fällen als Mittel, diese Vermittlungsleistungen zu ermöglichen, und als Ort, an dem noch einmal Einheiten – wie mühsam ausbalanciert auch immer – bestehen können, die im Laufe gesellschaftlicher Modernisierung gerade sich aufgelöst haben bzw. so zuvor nie bestanden haben, nämlich als (Gegen-)Welt, mit der der Anspruch verbunden wird, daß in ihr sich vermitteln läßt, was außerhalb gesellschaftlich auseinanderstrebt.

Derartige Ansprüche haben auch vor den Toren pädagogischer Institutionen nicht haltgemacht. Mit der dadurch bewirkten Öffnung oder auch nur Verschiebung von pädagogisch definierbaren Grenzen verliert aber die pädagogische Welt ihre klaren Konturen. Zugleich ist damit eine wesentliche Bedingung für die Existenz eigenständiger pädagogischer Welten, d.h. für die Möglichkeit pädagogischer Gegenwirklichkeiten und Provinzen, in Frage gestellt.

Anmerkungen

- 1 KEY, E. 1904, S. 275.
- 2 Zugleich findet auch eine Pädagogisierung nach ‚innen‘ in Form der Verabsolutierung pädagogischer Reflexions- und Handlungsmuster statt.
- 3 Für die Freizeitpädagogik vgl. z.B. PÖGGELER 1989; für die Museumspädagogik z.B. Heft 1/2, 12. Jg. (1990) der Zeitschrift ‚Freizeitpädagogik‘; für die Medienpädagogik vgl. HORN-STEIN/LÜDERS 1989, S. 759f.
- 4 Zu dieser Figur der hybriden Strukturen, die sich aus der gegenseitigen Durchdringung und Verbindung der beteiligten Elemente ergeben und für die die Ausbildung einer eigenen Entwicklungslogik charakteristisch ist – im Gegensatz zur Mischung –, vgl. HEGELS Unterscheidung zwischen „mechanischem“ und „chemischem Prozeß“ (1969, S. 402ff.).
- 5 Die Veränderung pädagogischer Weltbilder und Prozesse der Internalisierung pädagogischen Wissens blieben bisher ebenso ausgeklammert und weiteren Untersuchungen vorbehalten wie die Analyse der konkreten Handlungspraxis und der gesellschaftlichen ‚Faktoren‘, die die jeweiligen Phänomene hervorbringen.
- 6 Nicht explizit berücksichtigt wurden bislang der weite Bereich der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung und neue Formen der Produktion (z.B. die sogenannten Qualitätszirkel bei BMW). Erste vorsichtige Annäherungen gestatten jedoch die Vermutung, daß bei einer detaillierten Analyse zwar einige Akzentverschiebungen sichtbar würden, daß jedoch die hier entwickelten Thesen im Kern bestätigt werden könnten.
- 7 Den folgenden Ausführungen liegt eine 13 Angebote umfassende Auswertung von Prospekten und Katalogen zugrunde. Da sich Themen, Inhalte und Formen wiederholen, werden nur exemplarische Belegstellen zitiert; aus Platzgründen wird darauf verzichtet, alle weiteren Belegstellen ausführlich aufzulisten.
- 8 Daß derartige Balancen prekär sind, wissen auch die Veranstalter. Gleichsam als personale Garantie werden deshalb in allen Prospekten die Qualitäten der Reiseleiter hervorgehoben. Sie sind es, die nicht nur fachlich qualifiziert sind, sondern die die Balancen herstellen und dafür geradestehen.
- 9 Vgl. zum Raum-Begriff: BOURDIEU 1985.
- 10 Vgl. dazu als Beispiel: FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H.-J. 1985.
- 11 Spätestens an dieser Stelle ist u.E. auch der Anschluß an die Gesellschaftstheorie gegeben, wie umgekehrt die Gesellschaftstheorie mit ihren Gegenwartsdiagnosen zu kurz greift, wenn sie nicht den pädagogischen Raum als eine mittlerweile zentrale Reproduktionsinstanz erkennt.

Quellen

- Semesterprogramm der OFFENEN AKADEMIE der Münchner Volkshochschule: Wintersemester 1989
- Pressemappe der OFFENEN AKADEMIE der Münchner Volkshochschule
- SIEMENS AG: SIEMENS-Kulturprogramm 1988/1989; Berlin & München
- Reiseprospekte: ‚Auslandsfahrten für Schulklassen und Jugendgruppen 1990‘ der Firma DR. STEINFELS GmbH/Nürnberg, ‚Jahresprogramm ‘90‘ der CVJM-Reisen/Kassel, ‚Reisen für junge Leute‘ IFAD/Kehl, ‚STUDIOSUS-STUDIENREISEN 1990‘/München
- OUTWARD BOUND: Jahresprogramm 1990 für Schülergruppen

Literatur

- ARNOLD, R./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Braunschweig 1986.
- AXMACHER, D.: ‚Widerstand gegen Erwachsenenbildung‘ als historische und theoretische Katego-

- rie. Fallstudien und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989), S. 23–40.
- BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 381–405.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Frankfurt 1985.
- FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H.-J. (Hrsg.): (Er-) Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim 1985.
- GEISSLER, KH.A.: Erwachsenenbildung als sanfter Imperialismus. In: ARNOLD, R./KALTSCHMIDT J. (Hrsg.) 1986, S. 158–178.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffes ‚Erziehung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 401–406.
- GRIESE, H.: Erwachsenensozialisation. München 1976.
- HECKMAIR, B.: Outward Bound – Lernen durch Handeln. In: SANDMANN, J. (Hrsg.): Innovation statt Resignation. Stichworte, Suchbewegungen, aktuelle Trends professionelle Jugendarbeit. München FH 1989, S. 157–175.
- HEGEL, G.W.F.: Wissenschaft der Logik Bd. II (Werkausgabe Bd. 7). Frankfurt 1969.
- HEGER, R.: Wirkungsformen erziehender Strukturen: Manifestes und latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: ARNOLD, R./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.) 1986, S. 179–198.
- HEGER, R.: Lebenslanges Lernen und lebenslange Qualifizierung: ‚Vornehme Töne‘ und Realität. In: berichte und informationen der erwachsenenbildung in niedersachsen 21, H. 2 (1989), S. 14–16.
- HENTIG, H.v.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 475–509.
- HERRMANN, U.: Verantwortung statt Entmündigung. Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 105–114.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 749–769.
- JAGENLAUF, M.: Outward Bound – Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik (Erlebnispädagogik 5/88, Berichte & Materialien). München 1988.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 789–808.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1904.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmodernität. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld 1984.
- PÖGgeler, F.: Freizeitpädagogik 2000: Zeit- und Freiheitspädagogik. In: Freizeitpädagogik 11 (1989), S. 14–149.
- OELKERS, J.: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Weinheim 1985.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt 1983, S. 113–155.
- PÄDAGOGISCHE AKTION: Die neue Kinder- und Jugendkulturarbeit (Kulturpädagogisches Lesebuch IV/Teil 1). München 1988.
- POLLAK, G.: Der Begriff der „Pädagogisierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur ‚Bilanz‘ der Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 25–49.
- POLLAK, G.: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projektes „Industrialisierung und Lebensführung“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 205–229.

ZIEGENSPECK, J.: Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation der bisherigen Arbeit. Lüneburg 1990.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Jochen Kade, Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

Dr. Christian Lüders, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-8014 Neubiberg.

Prof. Dr. Walter Hornstein, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-8014 Neubiberg.

Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?

„Es gibt Fragen, welche in dem Denken der Menschheit auf-tauchen, das volle geistige Interesse einer Epoche in An-spruch nehmen und dann wieder zurücktreten, ohne ihre Lö-sung gefunden zu haben und ohne daß es klar ist, wie sie un-gelöst an Interesse verlieren konnten.“

ALBERT SCHWEITZER

1. Fragestellung

In der noch andauernden Diskussion um die Wiederentdeckung und Neubewertung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist es – inspiriert auch durch die Ergebnisse wissenschaftssoziologischer Forschungen über Mechanismen bei Theorieablöseprozessen – zu Nachfragen hinsichtlich der Umstände ihres raschen Bedeutungsverlustes am Ende der sechziger Jahre gekommen.

Hinter der Frage, ob man diese philosophische Denktradition vielleicht innerhalb weniger Jahre einfach vergessen habe (HERRMANN 1982, S. 61), verbirgt sich nicht nur eine Verwunderung über die Abruptheit eines theoretischen Wechsels, sondern auch die Neugier auf Erhellung dieses Vorganges und die Frage nach möglichen wissenschaftlichen Regelverletzungen.

Der Beitrag spürt diesen Vermutungen nach und interpretiert den Vorgang im Zusammenhang mit den offenbar gewordenen Schwächen der konventionellen Erkenntnislehre. Deren Unterhöhlung durch Projektion sozialpsychologischen Wissens wird hier durch einen Fingerzeig auf humanethologische Befunde ergänzt. Das Forschen nach Ursachen für Krisen von Theorien sollte die Frage nach den grundlegenden Konstitutionsbedingungen des Theoretikers, „der in gewissem Maße eben doch noch den anderen Menschen gleicht“ (MULKAY 1974, S. 81), nicht ausblenden.

Die unter diesem Blickwinkel angesetzte Analyse des Verhaltens wissenschaftlicher Gruppenformationen und der Art und Weise ihrer Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhärtet die Vermutung, daß es sich bei deren „Überwindung“ um einen Prozeß der Verdrängung gehandelt hat, der mit den gängigerweise reklamierten Normgeboten des Wissenschaftssystems nicht in Einklang steht. In der Bewertung des Ausnahme- bzw. Normalitätscharakters eines solchen Vorgangs stellt sich die Frage nach dem Charakter dieser Normen und ihrer grundsätzlichen Erfüllbarkeit.

Die ersten Abschnitte des Beitrages rufen noch einmal die Argumentationsmuster und Diskussionslinien der theoretischen Gegenpositionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Erinnerung. Es folgt eine Bewertung der grundlegenden Einsichten und Aussagen dieses Ansatzes sowie Deutungen der Mechanismen ihrer Ablösung. Am Ende wird

auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrer Reaktualisierung und auf gegensätzliche Probleme des Theoriefortschritts in der Pädagogik eingegangen.

2. Stadien der Ablösung

Aussagen über die zeitliche Geltung einer wissenschaftlichen Theorie unterliegen selbst der theoretischen Prägung einer perspektivischen Sicht auf die Bewegungen einer Theorieszene. So kommt es, daß der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einmal eine beherrschende Stellung für den Zeitraum von 1920 bis 1970 zugeschrieben wird (BLANKERTZ 1982, S. 258), im anderen Falle wird über den Verweis auf die Blüte ihrer Wurzeln in Form der Historischen Schule und der Pädagogischen Bewegung eine zeitliche Etikettierung von 1900 bis 1960 begründet (REBLE 1980, S. 343), dann wird das Ende ihres dominierenden Einflusses bereits für die Mitte der 50er Jahre festgelegt (KLAFKI 1971, S. 346), während eine vierte Markierung diesen Zeitpunkt in die Mitte der 60er Jahre verlegt (ZEDLER 1982, S. 71). Offensichtlich sind unterschiedliche Gewichtungen interner und externer Impulse für diese Differenzen verantwortlich: Wird einmal bereits die begründete Ausrufung der „realistischen Wendung“ durch ROTH als das entscheidende Datum angesehen, tritt aus anderer Perspektive erst die tatsächliche Inanspruchnahme des Faches für die Lieferung erfahrungswissenschaftlichen Wissens in den Vordergrund, wobei die interne Strömung einer noch strengeren Idolisierung der empirischen Methode wie der externe Bedarf an Daten im Rahmen der Bildungsexpansion eine Rolle spielen, während ein dritter Blick die Etablierung der ideologiekritischen Variante einer sozialwissenschaftlich gewendeten Pädagogik als Endpunkt für das traditionelle Paradigma setzt.

So unbedeutend diese Unterschiede für eine weiträumige Betrachtung von Theoriekonjunktur auch sein mögen, so aufschlußreich sind sie für eine genauere Analyse der Umstände des Geltungsverfalls eines pädagogischen Theorierahmens, dessen Dominanz in der Pädagogik immer wieder mit der des Herbartianismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verglichen wird. Die Differenzen in den Ablösemarkierungen lassen vermuten, daß die „Überwindung“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sich in Stadien verschiedener Qualität vollzieht.

ROTHs Plädoyer für eine theoretische Neuorientierung der Pädagogik ist erkennbar von der Absicht bestimmt, das Fach aus seiner Randposition im Rahmen des Kosmos wissenschaftlicher Disziplinen herauszubringen. Mit einem neuen Selbstverständnis soll es einer sich verändernden Lebenswelt gerecht und in die Lage versetzt werden, anschließfähige Forschungsbeiträge im Konzert der Sozialwissenschaften zu liefern. Seine für den Umbau des Faches angebotene Methodenlehre weist allerdings Unklarheiten in Form von Kippbildern auf: Einerseits wird eine breitere empirische Basis für eine weiterhin ihrem Wesen nach philosophische Disziplin gefordert, andererseits wird der Hinweis auf eine bereits bekannte Methode durch die Empfehlung irritiert, daß es die Methode erst noch zu entdecken gilt, mit deren Hilfe es gelingen soll, eine „intuitive Hermeneutik“ auch erfahrungswissenschaftlich abzusichern (ROTH 1963, S. 113). Es wird etwas vorausgesetzt, was es noch nicht gibt, was aber zu dem Zielpunkt führen soll, den DILTHEY immer gesucht, aber nie gefunden hatte: die wissenschaftliche Kontrolle von Idee und Norm durch empirische Wirklichkeitserforschung. In einem ständigen Bildwechsel wird dann die wissenschaftliche Sicherungsmöglichkeit wieder von der Methode getrennt, an das Ethos des Forschers gebunden, um dann wieder mit der empirischen Methode gleich-

gesetzt zu werden. Überdeckt werden diese Ungereimtheiten durch eine allgemeine Unterstreichung des Wissenschaftsprinzips selbst.

Über eine Parallelschaltung von Wissenschaftlichkeit-Rationalität und bereits verwissenschaftlichter Lebenswelt entsteht ein Muster der Autoverifizierung, nach dem einem Programm zum Durchbruch verholfen werden muß, das sich bereits weitgehend durchgesetzt hat. Durch Unschärfen in der Methodenidee wird ein pauschales Wissenschaftsgebot zum eigentlichen Vertrauenspunkt. Auf diesem Wege verwandelt sich ein werkzeugliches Erkenntnismittel – das immer ohne eigenes Bewußtsein von sich ist (HORKHEIMER/ADORNO 1969) – in ein Sinnprinzip des Lebens selbst.

Auch wenn das Bild hinsichtlich des Grades der lebensweltlichen Verwissenschaftlichung wieder schwankt – das Leben ist wissenschaftsorientiert, andererseits mangelt es an Rationalität – so nutzt ROTH doch die lebensphilosophische Logik zu ihrer eigenen Distanzierung und zur Verwischung methodischer Leerstellen. Das Wissenschaftsgebot erweist sich als rational und bestätigt, weil ja bereits die der Theorie vorgängige Praxis dieses Prinzip goutiert¹.

Die Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bleibt bei ROTH eine verdeckte und implizite. Auch hier die Struktur eines Kippbildes: Stereotype Wiederholung des Wissenschaftsgebots suggeriert Distanzierung – „more philosophorum“ suggeriert Nähe. Zwar gibt es Andeutungen – zu ganzheitlicher Sichtweise, Vermischung von Wert- und Tatsachenfragen, Vernachlässigung der empirischen Methode –, eigentlich aber ist sie vor dem Hintergrund einer als völlig verändert diagnostizierten Gesellschaft, mit grundsätzlich neuen Bedingungen von Bildung, Erziehung und Berufsausbildung nur nicht mehr zeitgemäß. Dies ist das Muster: Die moderne Welt wirft neue Fragen auf und sucht nach neuen Antworten. Die so veraltete Pädagogik mag einer Zeit mit anderen Bedingungen und anderen Vorstellungs- und Gedankenwelten entsprochen und gut gedient haben, taugt aber nicht zur Erfassung und Bearbeitung neuer Konstellationen. Eine theoretische Falsifizierung traditioneller Antworten ist entbehrlich, weil die Ebene eines Antwortvergleichs gar nicht betreten werden muß, wenn es um neue Fragen geht. Auf diese Weise wird sowohl das Defizit an neuen Antworten überspielt als auch die Ebene des Fragevergleichs ausgeschlossen.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wird so als eine „Generationsthematik“ bestimmt, deren Wissensbestände als ein Kulturgut betrachtet werden, das man bewahren sollte und deshalb nicht eigentlich bekämpfen muß. Die Konstitutionsproblematik einer „eigentümlich deutschen Form“ von Pädagogik wird zu diesem Zeitpunkt nicht zufällig von ERNST LICHTENSTEIN als ein Zusammenklang von lebensgeschichtlichen Daten und zeit- wie geistesgeschichtlicher Situation gedeutet (LICHTENSTEIN 1964). Aufgegriffen wird die von SPRANGER schon früher thematisierte Frage der Gebundenheit von Pädagogen an die jeweilige Kulturlage, die, wie im Falle der „letzten Vorkriegsgeneration“ (SPRANGER 1952, S. 25) zu einer relativ einhelligen Auffassung über deren Bewertung wie über die Gliederung der Vielfalt pädagogischer Fragen und deren Beantwortung geführt hat, wobei das naheliegende Bild einer nur kulturfolgenden „Akzeptanzwissenschaft“ (SCHNÄDELBACH 1988, S. 35) allerdings zurückgewiesen wird.

Die Ansprache des biographischen Aspekts als ein sozialer Faktor für die Erklärung einer Konstitution von Wissen macht allerdings auf die Tatsache aufmerksam, daß die führenden Theoretiker dieser Pädagogik nicht nur einem etwa gleichen Geburtsjahrgang angehören, sondern auch in einem gleich kurzen Zeitraum in den Sechzigern ableben. Die Parallelität zwischen Ermattung des alten Paradigmas und dem biologischen Ende

seiner theoretischen Hauptträger drängt zu der Überlegung, ob die im Zusammenhang mit der Aufhellung sozialer Einflußfaktoren bei Theoriewechseln eingeführte These eines sozialisationsbedingten „Widerstandes von Wissenschaftlern gegen wissenschaftliche Entdeckungen“ (BARBER 1972) nicht auch eine Umkehrung zuläßt. Wenn die wissenschaftssoziologische Forschung Tendenzen gegen neue Ideen sieht, welche sich durch die theoretische Forschungslage nicht erklären lassen, so mag es auch Situationen geben, in denen „mangelnder Widerstand“ zur raschen Verdrängung von Ideen führt, insbesondere dann, wenn neue Forschergruppen sich vor dem Hintergrund eines extern verändernden Meinungsklimas nur mit neuen Ansichten etablieren können².

Der in einer Phase gesteigerter Nachfrage nach erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Daten unternommene Versuch, die methodologischen Unklarheiten des ROTHschen Wendeprogramms durch eine streng an der Erkenntnisphilosophie des Kritischen Rationalismus orientierte empirische Pädagogik aufzulösen, stößt auf erhebliche Vorbehalte. Die einseitige Desillusionierung der im Wendeaufruf plakatierten neuen Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Pädagogik läßt den Ansatz für eine Theorieszene als Paradigmaanwärter ausfallen, weil diese in Widerspiegelung des ROTHschen Balanceaktes an einem umfassenden Rationalitätsanspruch festhalten will, der nicht durch Halbierung gesprengt werden soll. Die weiter als wesentlich betrachtete normbezogene Orientierungsfunktion darf nicht durch Methodenmonismus unter eine Wissenschaftslinie abgesenkt werden.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist noch nicht vergessen; die neuen Rationalitätsansprüche sind im Spiel. Das Ergebnis ist ein schwankendes Bild, in dem sich die Einsicht in die Notwendigkeit des Öffnens für moderne Wissenschaftsansprüche mit der Einsicht in die Unaufgebbarkeit traditionellen Gedankenguts die Waage hält (z.B. VILSMEIER 1964; HARTMANN 1967; KIEL 1967).

Mit Etablierung des Rahmens ideologiekritischer Pädagogik scheint das Problem gelöst. Durch Übernahme des Erkenntnisinteressenschemas aus der HABERMASschen Soziologie ist ein methodologischer Rahmen gewonnen, der Hermeneutik und Empirie gleichzeitig distanziert und synthetisiert und mit geschichtsphilosophisch und anthropologisch begründeten Zielvorstellungen verbindet. Die bei ROTH noch offen gebliebene methodische Frage scheint beantwortet. Man braucht nicht mehr zu trennen: Philosophie und Wissenschaft sind eins.

Der Ansatz erfüllt die drei Voraussetzungen, die für einen Paradigmaanspruch konstitutiv sind: ein geschlossener Satz von Ideen, Erweiterung des Ansatzes im Sinne der Ermöglichung von Forschung und „talentierten Individuen“, die ihn tragen (CLARK 1974, S. 105). Da sich immer auch eigene Maßstabskriterien an einen in sich geschlossenen Rahmen binden, können nun die vermeintlichen Schwächen des alten Ansatzes nicht nur als überwunden und gelöst betrachtet, sondern auf der Basis einer neuen Maßstabssicherheit auch schärfer kritisiert werden. KUHNs Inkompatibilitätsthese – die prinzipielle Unvergleichbarkeit von alter und neuer Theorie – hat ja zur Pointe, daß neue Maßstäbe eine alte Theorie zwangsläufig alt aussehen lassen.

3. *Eine Generationsthematik?*

Die Denkschrift, in der der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Ausgang ihrer Epoche bescheinigt wird (DAHMER/KLAFFKI 1968), betrachtet die alte Theorie bereits aus dem Blickwinkel dieser neuen Epistemologie, vermittelt aber den im Kontrast zum unzwei-

deutigen Titel stehenden Eindruck, als könnten sich die Neuerer nur mit Mühe von einem Ansatz absetzen, durch dessen Maßstäbe sie geprägt wurden und dem sie nicht ohne Sympathie gegenüberstehen. Die Schrift scheint von dem Motiv bestimmt, dem Ansatz WENIGERS post hoc noch eine moderne Wendung zu geben und ihn als eine zielgerichtete Entwicklung auf eine sozialwissenschaftliche Fassung von Pädagogik verstehen zu können. In der Beweisführung wird der Bruch zwischen DILTHEYS lebensphilosophischem Ausgangs-punkt und seinem objektivistischen Erkenntnisideal genutzt und der cartesiansche Zug gezogen. Die Zweideutigkeit DILTHEYS (GADAMER 1972, S. 224) wird durch den Anspruch verwischt, als wäre die erkenntnistheoretische Möglichkeit zur Übersteigung eines nur geschichtlichen Bewußtseins bereits präzise vorgedacht und von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einäugiger Verfolgung der lebensphilosophischen Erkenntnislogik nur nicht genutzt worden.

Das bei DILTHEY bereits eingelagerte Potential „strenger Wissenschaftlichkeit“ wird als Lösungsweg für das erkenntnistheoretische Dilemma interpretiert und mit einem Leistungsanspruch verbunden, wonach es hinsichtlich der Grundstruktur von Bildung, der Klärung kausaler Zusammenhänge der Erziehung wie auch in der Bestimmung von Bildungszielen zu wissenschaftlichen Aussagen von objektiver Allgemeingültigkeit kommen könnte. Eine von DILTHEY nicht systematisch durchdachte Fiktion verwandelt sich so in eine reale Möglichkeit, weshalb es eigentlich überrascht, daß noch ein pauschaler Methodenhinweis auf die Notwendigkeit der „Zusammenführung“ von empirischer und hermeneutischer Wissenschaftslogik erfolgt³. WENIGERS Unterscheidung in positive, spekulative und historische Theorie als ein Vormodell des „ideologiekritischen“ Methodendreischritts zu charakterisieren, erscheint denn auch konstruiert. Nicht nur die damit verbundenen Sicherungsansprüche sind unvergleichlich, auch die Begrifflichkeiten differieren. Positive Theorie hat bei WENIGER mit Positivismus nichts zu tun, meint nur: einfache Erfahrung lehren.

In den restlichen Beiträgen dieses Bandes findet man nur noch randhafte Bemerkungen zum Methodologieproblem, dafür aber zahlreiche Hinweise auf Defizite der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinsichtlich eines ausgeführten „Gesellschaftsbegriffes“ (KLAFFKI 1968, S. 153). Dem Vorwurf eines solchen Mangels folgt aber umgehend das Zugeständnis an einen durchaus vorhandenen Blick für gesellschaftliche Problembedingungen, der sich, an Einzelfragen heftend, nur leider nicht zu einer gesamtgesellschaftlichen Analyse erweitert (ebd., S. 153f.). Es wird eingeräumt, daß die Kategorie Gesellschaft durch ein Koordinatensystem mit den Achsen Staat und Individuum ersetzt wird, „in dem sich fast alles unterbringen läßt, was mit dem Fehlen des Begriffes Gesellschaft auszufallen droht“ (SCHULENBERG 1968, S. 212). Vermerkt wird auch, daß die parallel zum ‚Staat‘ gebrauchte Kategorie ‚Volk‘ den Versuch darstellt, makrosoziale Konfigurationen und ihre Gliederungen zu erfassen, und daß dieses Verfahren als durchaus ‚leistungsfähig‘ beurteilt werden kann (ebd., S. 213f.).

Obwohl sich so die Kritik an einem unausgeführten Gesellschaftsbegriff und die Würdigung einer dennoch vorhandenen Problemsichtigkeit in etwa die Waage halten, überwiegt doch ein kritischer Tenor. Dies hat offenkundig mit den wiederentdeckten Maßstäben der marxistischen Gesellschaftstheorie zu tun. Daß diese in der traditionellen Pädagogik auf wenig Interesse stößt, wird vermerkt, allerdings noch nicht direkt eingeklagt (ebd., S. 213). Dies kann auf den zum damaligen Zeitpunkt gegebenen Balancezustand zwischen heterogenen soziologischen Deutungen des Gegenstands Gesellschaft zurück-

geführt werden. Der sich abzeichnende Abbruch einer gerade begonnenen und noch marginalen „amerikanischen Wendung“ in der deutschen Soziologie (TENBRUCK 1979, S. 71) durch Beginn einer dann etwa zehn Jahre andauernden „Marx-Renaissance“ (SAHNER 1989, S. 17) zeigt ebenso Symptome einer disziplinären Identitätskrise und läßt noch keine mehrheitliche Billigung einer Sichtweise durch die soziologische Gemeinschaft erkennen. Die daher noch ungelöste Wechselfrage führt zu einer Paralyse in der Referenzproblematik, weshalb das Einklagen einer Gesellschaftsanalyse zu diesem Zeitpunkt selbst noch ohne klare theoretische Basis ist. Zwar wird mit dem Topos des „gesellschaftlichen Widerspruchs“ operiert, aber dessen Bezug zur Theorie der politischen Ökonomie bleibt doch sehr undeutlich. Der Mangel an klaren, eigenen Maßstäben erklärt, warum es prompt immer wieder zur Anlehnung an vertraute Bilder kommt⁴.

Obwohl die mehr Irritationen als Sicherheiten ausdrückenden Explikationen des Bandes in ihrem defensiven Angriffscharakter in deutlichem Kontrast zur hyperbolischen Aussage seines Titels stehen, ist seine psychologische Wirkung doch außerordentlich stark. Die Balance zwischen einer Bindung an die traditionelle theoretische Konstellation und dem suggestiven Sog einer neuen Problematik kippt endgültig. Die Überzeugung, daß das lange existierende Paradigma aufgehört hat, bei der Erforschung des Gegenstandsbereiches in adäquater Weise zu funktionieren, umgreift nun nicht mehr nur einen kleinen Teil der Wissenschaftsgemeinde, sondern wird zum beherrschenden Gefühl. Von diesem Zeitpunkt an gerät die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in eine periphere Position und wird kaum mehr offensiv verteidigt. Die in der BLANKERTZschen Rekonstruktion dieser Phase gelieferte Deutung einer „Identitätskrise“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist insofern zu ungenau, als nicht diese Theorie ein Identitätsproblem hat, sondern eine neue Forschergeneration, die sich unter dem Eindruck einer der Disziplin zunächst äußerlichen wissenschaftlichen wie außerwissenschaftlichen Diskussionslage eine neue Orientierung geben will (BLANKERTZ 1982, S. 261).

Die im Zeitraum nach '68 in zahlreichen Beiträgen zur Begründung einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ transportierte Sicherheit über Fortschritt in Methode und Reflexion führt dann zu einer Verschärfung der rückwärtigen Kritik, in der eine Pathographie „spätbürgerlicher Pädagogik“ so rasch einen Selbstverständlichkeitscharakter annimmt, daß BLANKERTZ diese bereits 1969 als modische Tonart apostrophiert und vor Überspitzungen angesichts der unübersehbaren „Auflöseerscheinungen“ dieser Schulrichtung warnt (BLANKERTZ 1969, S. 139).

Die frühen, noch vom Bild technikoptimistischer Modernitätsvorstellungen geprägten Einwände, wonach eine bildungsromantische Pädagogik „in zwei Weltkriegen begraben“ (DIETRICH 1957, S. 440) und durch einen „neuen wissenschaftlichen Geist“ (MANGOLD 1965, S. 30) verdrängt worden ist, werden nun beim Blick durch das Theorieraster der Emanzipationspädagogik um den Vorwurf einer politisch affirmativen Herrschaftsbeziehung ergänzt (z.B. KUCKARTZ 1969; MOSER 1972; MOLLENHAUER 1972)⁵.

Die gesellschaftspolitischen „Bewußtseinssperren“ (KLAFKI 1971, S. 361) der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind ein Kritikpunkt, der aber zunehmend durch eine neue Frontstellung in den Hintergrund gerät: Hauptgegner sind schon die „pragmatisch-technologische Rationalität“ der jüngsten Forschungswende und ein positivistisch „beschnittenes Wissenschaftsmodell“, die den Blick auf eine ungute pädagogische Distribution von Lebenschancen verstellen (WITTIG/KERN 1972, S. 4; ACHTENHAGEN 1969, S. 852). Der rasche Umschlag in den wissenschaftslogischen Bezugsstrategien sieht nun einen „positivistisch-halbierten Rationalismus“ in Verteidigungsstellung, mit der Folge,

daß der Vergleichsrahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Bezugsrahmen für Kritik immer mehr an Bedeutung verliert.

Der schon in der Phase empirischer Wendung auffallende Kontrast zwischen erklärtem Methodenbewußtsein und der tatsächlich an der Oberfläche verbleibenden Bearbeitung dieses Aspektes wird erneut deutlich. In Ausblendung von Konkurrenz- und Kritikpositionen der methodologischen Bezugsebene wie Verdrängung entsprechender Auseinandersetzungen in der eigenen Theoriegeschichte wird eine weitgehend unkritische Beleihung praktiziert, wodurch sich der Eindruck erhärtet, daß es weiten Teilen der Disziplin nicht um eine systematische Klärung, sondern um eine ethosartige Verklärung von Wissenschaftlichkeit geht. Mit dem Aufkommen der Emanzipationspädagogik wankt deshalb weniger eine theoretische Systematik als nur das Netzwerk von Begriffen⁶.

Zwar wird methodische Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geleistet (ZEDLER 1983), in den Vordergrund aber tritt der politische Vorwurf bildungsbürgerlicher Begrenztheit mit national-konservativen Herrschaftsbezügen (MOLLENHAUER 1972, S. 9; BLANKERTZ 1982, S. 282). Die mit dem Wissenschaftsmodell der Kritischen Theorie verbundene Option auf einen linksdemokratischen Gesellschaftsentwurf lenkt nicht nur im pädagogischen Bereich von der Kritik an den Begründungsschwächen des wissenschaftstheoretischen Programms ab und verschlankt diesen Sektor der Debatte auf wenig nuancenreiches Repetieren der eigenen Logik. So bleibt auch der durch den Filter dieser Logik justierte Blick stereotyp. Noch in den frühen achtziger Jahren, als der positivistische Induktionismus erkennbar in eine schwere Krise gerät und unerwartete Symptome im Erziehungs- und Gesellschaftsbereich auch die Faszination dieses Ansatzes verblasen lassen, diagnostiziert BLANKERTZ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein Methodologieproblem im Sinne einer defizitären empirischen Grundlegung und einer ungeklärten Maßstabsfrage für Normativität (BLANKERTZ 1982, S. 282). Auch der Vorwurf eines Mangels an ideologiefreier und eindeutiger theoretischer Zielvorgabe für die Praxis wird wiederholt und damit der Anspruch auf die wissenschaftliche Einlösbarkeit strenger Wertevidenz, obwohl die durch Wissenschaftshistorie und funktionale Soziologie angetriebene Diskussion um die Rahmenreferentialität von theoretischen Aussagen die frühe Einschätzung der alten Pädagogik zu bestätigen beginnt, wonach bestimmte Sicherheiten, nach denen immer verlangt wird, wissenschaftlich nicht zu haben sind⁷.

Mit dem sich steigenden Gefühl des Nichtfunktionierens auch des emanzipatorischen Erklärungsrahmens lösen sich ebenso dessen Beurteilungsmaßstäbe auf und gestatten einen veränderten Blick auf das alte Paradigma, dessen Ablöseverfahren nun nicht nur als problematisch erkannt wird (REICH 1977; OELKERS 1979; SCHEUERL 1981), sondern das mangels neuer fortschrittlicher Visionen auch ein Gefühl von Verlust auslöst⁸.

Nachdem gesehen wird, was nicht geht, sieht die Forschergemeinschaft wieder die alten Erklärungen, warum was nicht geht: Es geht nicht, die unbefriedigende Differenz zwischen Technikinnovation und sozialem/moralischem Entwicklungsstand zur Klage gegen eine theoretische Fassung zu machen, die einer solchen Parallelisierung skeptisch gegenübersteht. Der Rekurs auf eine gegebene Erziehungs- und Kulturwirklichkeit, der die Abhängigkeit von Kulturlage und Erziehung betont, erlaubt nicht die Erledigungs-attribuierung „Epochenpädagogik“⁹.

4. *Einsichten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

Gesellschaftliche Veränderungen mit neuen Organisations- und Lebensformen stellen der Erziehung veränderte Aufgaben, sind eine „Generationsthematik“, berühren aber nicht die Ebene strukturtheoretischer Regelerkenntnis des Erziehungsgeschehens und Aussagen über kulturanthropologische wie anthropobiologische Konstitutionsbedingungen des Menschen. So betont SPRANGER die Grundstatik im Richtungsverlauf kultureller Entwicklung. In seinen ‚Lebensformen‘ spricht er von „Gesetzen“ des geistigen Verhaltens, die „gleichsam instinktiv“, als immanente Triebkräfte die Entwicklung steuern (SPRANGER 1966, S. 71). Sein Begriff der „eingehüllten Rationalität“ zielt auf Strukturformen des Geistes, die ihre Vorstufen in den triebhaften Formen des „primitiven Menschen“ besitzen und die auch im Prozeß kulturgeschichtlicher Ausdifferenzierung ihre ursprüngliche Grundkonstanz nicht verlieren und so das „Relief des Lebens“ prägen (ebd., S. 86). Sein Versuch, unterschiedliche Lebensgebiete durch den „Sinn“ spezifischer Handlungs- und Motivlagen zu bestimmen und so Gebiete wie Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Religion, Politik und Erziehung in ihren selbstbezüglichen Funktionen und ihren Wechselbezügen zu erkennen, kann durchaus mit modernen Formen soziologischer Systemanalyse in Zusammenhang gebracht werden. LITT argumentiert in der Frage der Begrenzung historischer Spielräume umgekehrt: Scheint ihm die „seelische Gesamtdisposition“ des Individuums auf unbegrenzte Möglichkeiten angelegt, so werden diese von einer nur beschränkten Zahl formgebender kultureller Wertgehalte begrenzt (LITT 1921, S. 294).

Ob sich dies nun aus einer anthropobiologischen Spiegelung in Kultur oder aus einer metaphysisch bestimmten Gesetzeskraft ergibt, ist hier nicht wesentlich; der Gedanke der historischen Bedingtheit von Erziehung erhält Grenzen (ebd., S. 297). Die mehrdeutigen Antworten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Frage nach Ursprung und Dynamik von Leben können nicht irritieren, weil hier immer nur perspektivisch geantwortet werden kann. Die biologische und kulturelle Aufschlüsselung der Einflußfaktoren wird deshalb nicht reduktionistisch gelöst, wodurch Ontologisierungen im Sinne rein biologischer oder idealistischer Erklärungen vermieden werden. Daher auch der Abstand zur marxistischen Theorie, die das Problem von Herrschaft und Freiheit allein als das Problem einer sozial gerechten Ordnung verstanden wissen will. Die Distanz zum Gesellschaftsbegriff hat vielen Kritikern den Blick für die soziologische Dimension dieser Theorie verstellt. Sprachliche Eigentümlichkeiten wie „Kulturobjektivation“, „gesellschaftliche Sphäre“ oder „Lebensbezirk“ mögen mit dazu beigetragen haben, daß die für den Ansatz konstitutive Analyse sozialer Gebilde nicht angemessen beurteilt wird.

Zum Problem wird dieser Pädagogik jedoch ihr Abstand zur immer dominanter werdenden Marx-Hegelschen Deutungsperspektive, in der gesellschaftliche Faktoren und Prozesse eine andersartige Bewertung erfahren¹⁰. Die bereits in den zwanziger Jahren gegen konkurrierende Auffassungen begründete Distanz zu den Sicherungsbehauptungen empirischer Methodologie, die sich auf die Vorstellung einer immer bereits normativ geprägten Sicht auf eine ihrerseits immer historische Wirklichkeit bezieht, zielt auf die Rahmengebundenheit des Theoretikers und findet sich nach selbstbezüglicher Anwendung des Fallibilismus durch den aktuellen Stand der wissenschaftsphilosophischen Debatte bestätigt. Vorstellungen über Methodenleistungen und objektivistische Gewißheitsansprüche sind wieder auf das von der philosophisch-hermeneutischen Sicht zugebilligte Maß zurückgeführt¹¹.

In ihrer Antwort auf die Frage nach Art und Weise der wissenschaftlichen Bearbeit-

barkeit des Erziehungsbereiches wird von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht nur der Aspekt einer begrenzten Steuer- und Beeinflußbarkeit des Erziehungsgeschehens betont, sondern vor allem die Grenzen einer wissenschaftlichen Durchdringung des wertethischen Problems. Ethik kann im Rahmen geschichtlich bedingten Denkens bestenfalls begrifflich bewußt gemacht werden. Standpunktbezug oder auch Standpunktverzicht liegen als existentielle Entscheidungsfragen bereits außerhalb eines wissenschaftlichen Sicherungsgürtels. Daß deshalb „Bildung“ keine wissenschaftlichen Prüfungsregeln unterwerfbare Kategorie sein kann, gilt gerade heute, wo die Gesamtidee der wissenschaftlichen Aufklärung in die Debatte geraten ist, nicht mehr nur als eine traditionelle Auffassung (SPAEMANN 1988; BECK 1986).

Der im Ablösestadium unternommene Versuch, die Brauchbarkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch Konzentration der Kritik auf konservativ-nationale Einstellungen einiger ihrer Vertreter insgesamt in Frage zu stellen, zeigt, wie extern an extern Legitimiertes angeschlossen wird, obwohl doch Wissenschaft das Thema sein sollte¹².

5. Soziale Mechanismen der Ablösung

Durch die in der Wissenschaftstheorie zur Debatte stehende Rücknahme von Erkenntnissicherungsbehauptungen mit entsprechenden Wirkungen auf die Einzeldisziplinen ist die Pädagogik über möglicherweise leichtfertige Preisgaben eigener Frühdiagnosen nicht allein beunruhigt. Mag es ein Trost sein, daß die disziplinübergreifende Verwirbelung von Koordinatensystemen zeigt, daß man mit seinen Problemen keinesfalls isoliert dasteht, so kann doch diese Form des Anschlusses an einheitswissenschaftliche Reflexionstopoi nicht befriedigen, versprach man sich doch von der Suszeption sozialwissenschaftlicher Methodenstandards höhere Gewißheit und nicht das Gefühl, Opfer einer „Gruppenillusion“ von Wissenschaft geworden zu sein (CAMPBELL 1985, S. 257).

In der Frage der Selbststeuerung der eigenen Disziplin gerät nicht nur ganz allgemein die Differenz zwischen MERTONS Normgebung und der tatsächlichen sozialen Natur des Unternehmens Wissenschaft in den Blick, sondern der Grund für die eigene Labilität im Hinblick auf äußerliche Einflüsse. Die Bereitschaft zur Ablösung des geisteswissenschaftlichen Rahmens und der Ruf nach einem Innovationsschub sind nur im Zusammenhang mit einem so empfundenen Verhaltensdruck erklärbar, der in Form gesellschaftlicher Erwartungen und konvergenter theoretischer Außenströmungen nicht mehr abweisbar erschien.

Der Charakter der für die Absicherung des Wendewillens herangezogenen Analogieschlüsse demonstriert die besondere Bedeutung der beiden Faktoren, gesellschaftliche Aspirationen und Status anderer Wissenschaftsdisziplinen. Die Verweise auf verwissenschaftlichte Lebenswelten, eine Umstrukturierung der Berufs- und Arbeitswelt, die Notwendigkeit von Humanitätssteigerung vor dem Hintergrund einer moralischen Katastrophe, eine erhöhte Ausschöpfung der Begabungsreserven wie Hinweise auf den Ausdifferenzierungsgrad anderer Fächer, das Ansehen anderer akademischer Professionen und die Erfolge der Technikwissenschaften offenbaren ein Gefühl von Schwäche und Randständigkeit, verbunden mit der Hoffnung auf Belohnung bei rascher Akzeptanz der Erwartungen und Einlösung durch Adaption an andere Wissenschaftsverfassungen. Die Idee der „Autonomie“, im Sinne einer genuinen und nicht verallgemeinerbaren Sicht auf den Gegenstand, ist deutlich schwächer als der mit einer anderen theoretischen Orientierung ver-

bundene Reputationsanreiz. Daß das Steuerungsmoment „Reputation“, selbst in einer interdisziplinären Dimension, die Gefahr einer „unkontrollierten Potenzierung von Irrtümern“ nicht ausschließt (LUHMANN 1971, S. 239), wenn ein Fehlverhalten bei der Anknüpfung unterläuft, ist ebenso offensichtlich, wie es in Entscheidungssituationen wohl schwierig ist, einer „Klugheit im Nachhinein“ vorzuspüren.

In die nach KUHNs Thesen in der Wissenschaftsphilosophie entbrannte Diskussion über die Art und Qualität der Regeln, die für die Wahl zwischen Theorieprogrammen noch akzeptiert werden können, hat STEGMÜLLER die Kategorie eines „Fingerspitzengefühls von Fachleuten“ eingeführt, das nach der Korrosion der bisher existenten Regeln bei der Theoriewahl vor „völliger Beliebigkeit“ schützen soll (STEGMÜLLER 1986, S. 356). Die Wortwahl offenbart nicht nur eine bemerkenswerte Affinität zur handlungstheoretischen Kategorie des „leitenden Gefühls“, mit der die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die Lücke zwischen nicht technologiefähiger Theorie und praktischer Handlungsnotwendigkeit schließen wollte, sie macht vor allem neugierig auf die Einflußfaktoren, unter denen sich ein solches Gefühl herausbildet. Wenn es bei der Wahl zwischen theoretischen Hypothesen neben der richtigen Intuition zudem auch einer „Portion Glück“ bedarf (ebd., S. 356), so stellt sich die Frage, ob die Wissenschaftsgemeinde der Pädagogen sich nur unglücklich entschieden hatte, als sie den Hypothesen der eigenen Tradition weniger vertraute als anderen Einflüssen, oder ob es für ihre Intuition erkennbare Gründe gab, durch die das fachmännische Gefühl von anderen Faktoren überdeckt wurde¹³.

Die in der Beweisführung der Ablösewilligen strapazierten Vergleiche beziehen sich in ihrer Mehrzahl nicht auf den eigenen sachlogischen Bezirk. Das Moment der Independenz wird durch Heranziehung sachfremder Gesichtspunkte vernachlässigt, wodurch der risikobehaftete Versuch einer internen Widerlegung der Traditionshypothese im Sinne gründlicher Aufschlüsselung der Begründungsebene zu einer sekundären und nicht entscheidenden Frage herabgestuft wird¹⁴. Dies wird nicht erst im Rückblick erkennbar, es blieb auch in der Ablösephase nicht unentdeckt: So bemerkte GROOTHOFF, daß man wohl nur der Sache, die wissenschaftlich behandelt werden soll, zu einem größeren Ansehen verhelfen will und nicht der Behandlung selbst (GROOTHOFF 1966, S. 57).

Bei der Sicherung des Umorientierungsversuchs durch Anlehnung an die Reputation nahestehender Sozialwissenschaften ist deren eigene Anfälligkeit für Intern-Extern-Verwischungen nicht durchschaut worden. So hat man nicht wahrhaben wollen, daß die theoretischen Aussagen dieser Disziplinen selbst der Steuerung durch öffentliche Vorstellungen, gesellschaftliche Stimmungen und Akzeptanzbereitschaft im Hinblick auf ethische Kompatibilität ausgesetzt waren, weshalb man nicht erkennen konnte, daß sich etwa die Überzeugung technologischer Steigerungsmöglichkeit im Humanbereich einem Synergieeffekt von Hoffnungen und Annahmen auf den verschiedensten Ebenen verdankte. Daß wirtschaftliche, politische oder religiöse Vorstellungen von unterschiedlicher, widerstreitender Art sein können und so auf die verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen auch unterschiedlich einwirken, ist die eine Seite des externen Akzeptanz- und Steuerungsproblems; sie können sich aber auch selbst noch einmal entdifferenzieren und zu globalen Zeitgeistüberzeugungen verdichten, die dann als übergreifender Sinn einen besonderen Wert darstellen, der auf wissenschaftliche wie außerwissenschaftliche Bezirke gleichermaßen Einfluß nimmt. Bei Brüchen und Umorientierungen auf dieser Vermittlungsebene beginnt mehr als die Basis nur einer Wissenschaftsdisziplin zu schwanken, weshalb es in

der Folge zu großräumigen Neutarierungen und Ausbalancierungen zwischen den Sektoren der gesellschaftlichen Praxis und dem Wissenschaftssystem kommt. Die Beobachtung, daß Zeitgeiststimmungen vor dem Wissenschaftssystem nicht haltmachen, ist nicht neu, wird aber als Indiz für eine prinzipielle Störung des wissenschaftlichen Eindeutigkeits- und Unabhängigkeitsideals offenbar auch immer wieder verdrängt. MAX WEBERS Hinweis auf das Anschwellen von Wechselstimmungen in der Wissenschaft immer dann, wenn das Licht der großen Kulturprobleme weitergezogen ist (WEBER 1968, S. 214), offenbart ebenso wie PLESSNERS Bemerkung über eine erstaunliche Bereitwilligkeit der Wissenschaft, immer das zu akzeptieren, was der Zeitgeist von ihr verlangt (PLESSNER 1966, S. 222), sowohl eine Tradition dieser selbstbezüglichen Sensibilität wie gleichzeitig deren relative Folgelosigkeit.

Einsatz und Abwehr dieser Erkenntnis können sich auch, entsprechend der Blickrichtung und der damit in Zusammenhang stehenden Funktion, in einem raschen Umschlag vollziehen¹⁵. Die deshalb auch als „ungemütliche Lehren“ bezeichneten Aufklärungen der Wissenschaftshistoriker und -soziologen (V. GLASERFELD 1985, S. 17) haben nicht nur diese Zusammenhänge wieder erhellt, sondern darüber hinaus gezeigt, wie tief die Verschmelzung von Wert-Bewertungsgesichtspunkten mit Wahrnehmungsvorgängen in die Logik des Erkenntnisgewinnungsprozesses eingreift und wie wenig die Appelle zur Befolgung wissenschaftlicher Regeln daran etwas ändern können¹⁶.

Auch die Versuche einer ursächlichen Erforschung von Zeitgeiststimmungen werden durch diesen Sachverhalt erschwert. Ihre komplexitätsreduzierende Wirkung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines komplexen Informationsaustausches zwischen allen Sphären der Lebenspraxis, einschließlich der von Philosophie und Wissenschaft, wobei der Ursprungsfaktor für Übereinstimmungen in der Bewertung von Ideen, Werten und Wissensbeständen deshalb in der Regel verstellt beleibt, weil der je perspektivische Zugriff zu jeweils anderen Zuschreibungen führt. So liefert die politikgeschichtliche Betrachtung eines Zeitabschnitts meist nur eine Nachzeichnung dominanter Grundüberzeugungen (z.B. SCHOEPS 1967), während sozialgeschichtliche Rekonstruktionen sich in der Bewertung von Faktoren von denen unterscheiden, die dies unter dem Blickwinkel einer Ideen- und Kulturgeschichte versuchen. Natürlich ist der Stand wissenschaftlicher Einzelerkenntnisse hier ein wichtiger Faktor. Er kann in seiner Summe als kollektive Orientierung und Handlungsanleitung wirksam werden. Dies gilt eben freilich nur mit der Einschränkung, daß in Theoriestrukturen mit hypothetischem Charakter intellektuelle und soziale Faktoren eine zum Zeitpunkt ihrer Geltung kaum auseinanderzuhaltende Melange eingehen¹⁷.

Wie Effekte eines kulturellen Einstellungswandels auch eine empirisch stabile Datenbank treffen und sie hinsichtlich ihres Vermutungscharakters umdeuten können, zeigt die für den pädagogischen Bereich aufschlußreiche Untersuchung WEINERTS am Beispiel der Begabungsforschung. Er weist in ebenso überzeugender wie überraschender Weise nach, daß ROTHs Behauptung von der Existenz eines „dynamischen Begabungsbegriffs“ auf einer seit Jahrzehnten gleichbleibenden Datenbasis fußte, die auch schon als Grundlage für ganz andere Schlußfolgerungen diente¹⁸.

Die orientierende und selektive Funktion von Zeitgeistüberzeugungen stimmt systematisch mit der LUHMANNschen Charakterisierung des Wirkungsmechanismus „Vertrauen“ überein (LUHMANN 1973). Wie beim sozialen Vertrauen liegt die Gefahr der Täuschung im Zeitgeist in einer reduzierten Aufnahme von massenhaften Informationen. Zeitgeistüberzeugungen sind ein gemeinsamer Nenner für die Deutung des gesamten Informationskomplexes, wobei diese gemeinsame Bewußtseinslage sich nicht auf die Inter-

pretation der Gegenwart beschränkt, sondern die Offenheit von Zukunft durch Stabilisierung eines Erwartungshorizontes einschränkt. So wie man ohne Vertrauen keine Sicherheit gewinnen und keine Bindungen eingehen kann, scheint auch für die Herstellung und Akzeptanz konsensbildender Gesamtüberzeugungen eine grundsätzliche Bereitschaft zu bestehen. Ethologische Vermutungen gehen davon aus, daß sicherheitsspendende Bindungen auch in „anonymen Verbänden“ unverzichtbar sind, wobei hier gemeinsame Ansichten und Anliegen eine bedeutsame Rolle spielen (EIBL-EIBESFELDT 1976, S. 254). Es könnte also sein, daß wahrnehmungssteuernde Globalüberzeugungen sich nicht nur zufällig bilden, sondern daß nach ihnen – im Sinne von Appetenz – gesucht wird. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch die von WEBER in seiner Herrschaftssoziologie herausgestellte Kategorie des „Charismas“, das er als ein historisch-soziales Phänomen mit einer revolutionären Wandlungs- und Orientierungsfunktion beschreibt. Für die Erklärung von einschneidendem Bedeutungswandel im Sinne einer Veränderung zentraler Gesinnungsrichtungen wird die Funktion eines sozialen Bedingungsfaktors unterstrichen (M. WEBER 1972, S. 140)¹⁹.

Ein Blick auf zeitdiagnostische Kartierungsversuche macht deutlich, daß sich die theoretische Wechselphase in der Pädagogik vor dem Hintergrund eines solchen einschneidenden Wandels in der globalen Bewußtseinslage der bundesrepublikanischen Gesellschaft vollzieht. In den aus verschiedenen Blickwinkeln unternommenen historischen Rekonstruktionen wird der Beginn der sechziger Jahre nämlich in weitgehender Übereinstimmung als ein Zeitraum betrachtet, in dem traditionelle Orientierungen Überzeugungskraft einbüßen und durch neue Vorstellungen und Leitbilder abgelöst werden²⁰.

Als Grund wird ein Zusammenwirken verschiedener Ursachenfaktoren ausgemacht, wobei wirtschaftliche und politische Aspekte mit streuenden psychologischen Resonanzen in den Vordergrund gerückt werden: das Ende der wirtschaftlichen Rekonstruktionsphase mit einer Fixierung der Öffentlichkeit auf ökonomischen Wohlstand bei Zurücktreten geistiger Auseinandersetzungen durch eine Rezession von quantitativ geringer, dafür psychologisch von um so größerer Bedeutung. Mängel in der Infrastrukturpolitik treten hervor und lassen Unsicherheiten hinsichtlich eines weiteren wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts wie Befürchtungen hinsichtlich eines Mangels an langfristigen Planungskonzepten auch für den Ausbildungssektor erkennbar werden. Irritationen im technologischen Systemwettkampf mit dem Ostblock verstärken das Krisengefühl und erhöhen die Bereitschaft zur Veränderung und zur Stabilisierung neuer Erwartungen.

Die gesellschaftlich empfohlene Therapie besteht darin, einen Ausgleich des Mangels durch eine strukturverändernde Erweiterung der wissenschaftlichen Rationalitätsbasis vorzunehmen. Die gesellschaftstheoretische Variante des Rationalismus in Form des POPPERSchen Credo von der „Offenen Gesellschaft“ wie auch BELLS Botschaft vom „Ende der Ideologien“ im Westen werden als technooptimistische Bestätigung des demokratischen Rahmens interpretiert, wobei in der Offenheit für Fortschritt das Technikbild auf die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten von Humanwissenschaften übertragen wird (POPPER 1957/58; BELL 1976)²¹.

In der für den Um- und Ausbau des bundesrepublikanischen Bildungssystems bedeutsamen Studie der OECD von 1961 finden sich bereits Feststellungen, nach denen die Steigerungsformel Bildung-Wirtschaft nicht auf der Basis alter Strukturformen in Kraft gesetzt werden kann. Das heißt, neue Anforderungen sind nicht integrierbar, sondern systemsprengend. Mit dem Hinweis, daß wichtige Bestandteile des Schul- und Hochschulsystems noch aus dem 19. Jahrhundert stammen, weshalb sie sowohl in Geist wie

Struktur als überholt gelten können, wird eine Verbindung zwischen äußerer und innerer Reform hergestellt, die Umsteuerungen im forschungslogischen Bezirk nahelegt. Die Pauschalität des Arguments einer globalen Rückständigkeit des Erziehungssystems nimmt ihm nicht seine Wirkung, denn sie ist selbst schon Ausdruck des allgemeineren Bewußtseins über Zäsur und neuen Fortschritt.

Das Zeitgeistgefühl wird also bereits in der bildungsökonomischen Debatte in konkrete Richtungsweisungen übersetzt, die in den theorieinternen Bereich der Pädagogik hineinragen und an die auch konkret angeschlossen wird (z.B. GEISLER 1964, S. 95).

Eine eigenmaßstäbliche Überprüfung der diesen Vorstellungen zugrundeliegenden Motive wird so umgangen und der in der Geschichte pädagogischer Selbsterforschung ja nicht unbekannte Verdacht, daß der Existenzsinn dieser Reflexionsform immer auch mit besonderen Denk- und Handlungsformen zu tun hat, in denen sich phantasievolle Verdrängungen und Hoffnungen ausdrücken, wird nur noch von den Traditionalisten thematisiert, deren Stück für die Neuerer aber bereits als abgesetzt gilt und deren Prüfungsregeln nicht mehr angewendet werden.

Das übliche Muster von Theorieauseinandersetzungen, wonach für den eigenen Standpunkt ausnahmslos im inneren Bezirk gewonnene Daten und Ergebnisse angeführt werden, während man der gegnerischen Position eine Anfälligkeit für Verunreinigungen durch externe, soziale Faktoren nachsagt (GILBERT/MULKAY 1985), findet hier nur begrenzte Anwendung. Abwehr und Selbstrechtfertigung verlaufen auf derselben Ebene: Der Vorwurf einer prinzipiell affirmativen Haltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vollzieht sich auf der gleichen Stufe wie die stützenden Verweise auf Wissenschafts- und Rationalitätsvorstellungen außerhalb des Faches. Dies ergibt sich, weil der Angriff auf die Tradition ohne Rüstung eines neuen Theoriemodells und damit ohne die von ihm zu liefernden Daten gefahren wird. Das Änderungsprogramm in Form einer abstrakten Rationalitätssteigerungsbehauptung weiß eigentlich noch nicht, was Tatsache ist, weshalb die entsprechenden Erwartungen an die Methode weitergegeben werden.

Der sich im Prozeß gegenseitiger Resonanzen verstärkende Eindruck des richtigen Weges blendet Skepsis aus und setzt die in die öffentliche Idee wie selbstverständlich eingewobene Erwartung, daß mehr Wahrheit auch zu einer Verbesserung der Erziehungs- und Lebenspraxis führt, nicht unter Vorbehalt. Die tief auch in der Pädagogik eingelagerten Hoffnungen werden neu stimuliert und setzen den Gedanken, daß das noch zu produzierende Wissen auch zur Feststellbarkeit von Grenzen führen könnte, unter Reflexionsausschluß²².

6. Probleme des Vergessens und Verdrängens

Die Vielschichtigkeit der aktuellen Diskussion über den Status der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik führt zu der Frage, ob hier nur mangels fortschrittlicher Alternative ein automatischer Rückgriff erfolgt ist – entsprechend der These KUHNs, nach der Orientierungslosigkeit nicht ausgehalten werden kann, weshalb mit dem Zerfall eines Theorierahmens immer der Griff nach einem neuen/alten verbunden ist – oder ob die Wiederbeschäftigung tatsächlich zu einer Neugeltung der zentralen Aussagen der alten Theorie führen soll.

In Prüfung der Frage, ob der auf Geschlossenheit zielende Begriff des Paradigmas überhaupt auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Anwendung finden kann, wird

deutlich, daß es sich bei ihr im Vergleich etwa zum Herbartianismus oder zur neukantischen Pädagogik nur um eine variierende Programmatik handelt (OELKERS/SCHULZ 1984), zwar mit übereinstimmenden Vorstellungen, aber doch auch mit dem Merkmal einer Variationsoffenheit, wie sie die Lebensphilosophie mit ihrer Distanz zu geschlossenen Erklärungssystemen vorgibt²³. Deshalb herrscht auch Unklarheit darüber, ob über die Anerkennung ihrer erkenntniskritischen Grundlegung hinaus mit ihr ein leitender Orientierungsrahmen wieder gewonnen werden kann oder ob die Eigenarten dieser Pädagogik bereits mit einem postmodernistischen Charakter der gegenwärtigen und zukünftigen Theorieszene in Einklang stehen. Dieser Gedanke, der sich einer Vergleichsstellung zwischen den Merkmalen von Lebensphilosophie, Historismus und Postmodernismus verdankt (GARZ 1989), sieht Parallelen auf der Linie einer Distanz zu eindeutigen Wahrheitskriterien, läßt aber offen, wie sich der philosophische Sicherungsanspruch im Hinblick auf die Gültigkeit von Bildungsidealen – gegen Wertrelativismus – mit postmodernen Vorstellungen verträgt. Aufgrund der herausgestellten Bedeutung des wissenschaftslogischen Sicherungs- und Fortschrittsarguments ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in der Ablösephase als ein weitgehend einheitlicher Rahmen wahrgenommen und angegriffen worden. Heute wird sie mit Blick auf ihre diesbezüglichen Einsichten und Grundmotive einerseits aufgewertet, andererseits aber auch unter einen erneuten Modernisierungsdruck gestellt. Der Grund: Der Maßstabs- und Wahrnehmungsrahmen eines sozialwissenschaftlichen Selbstverständnisses ist nicht aus dem Spiel und zeigt sich mit den von der Tradition gesetzten Standards zur Beurteilung von Aussagen weiterhin nicht vereinbar. Angesichts dieses invariablen Patts stellt sich die Frage, ob die auf den alten Ansatz bezogene Reklamation von Rationalitätsansprüchen diesen nicht fruchtlos traktieren, weil man nicht die Normen in ihn hineinstanzen kann, an deren Anspruchshöhe ja bereits alle Nachfolgeprogramme gescheitert sind. Seine Beurteilung hängt von der Bewertung des Rahmens ab, der als Resultat wissenschaftlicher Selbstbescheidung in Orientierungsfragen auch Sicherungspunkten von religiöser-mythischer Qualität Vernunft zuspricht. Wer dann im Betreten von „Zwischenwelten“ (W. FLITNER 1958, S. 23), in denen die Suche nach Ideengestalten und Wertvorstellungen stattfindet, einen Rationalitätsverfall erblicken will (ZEDLER 1982, S. 267), hat sich mit der Frage nach Alternativen für ein solches Gedankengebäude auseinanderzusetzen, dessen Konjunktur sich ja gerade der Krisenhaftigkeit wissenschaftlicher Normvorstellungen verdankt (NEUMANN 1985).

Der Topos vom „Vergessen“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterstreicht die Vermutung, daß die Ablösung nicht ohne Verstoß gegen den Kodex wissenschaftlicher Normgebote vor sich gegangen sein kann. Denn psychologisch wird von einem Akt des selektiven Vergessens nur dann gesprochen, wenn der Grund dafür nicht im Bereich mangelnder Kognition zu suchen ist. Eine vernünftige Wissenschaftsgemeinde darf eine Theorie nicht einfach „vergessen“, sie kann sie nach gründlichem Prüfungsverfahren bestenfalls „überwinden“.

Weil dies so zu sein hat, erzeugen Appelle zur Rückbesinnung an Wissensbestände einer Tradition auch regelmäßig ein Erschrecken. Und das, obwohl eigentlich klar sein dürfte, daß in endlichen Systemen kein unendliches Wachstum stattfinden kann, es also natürliche Grenzen für kulturellen Fortschritt geben muß (LÜBBE 1983, S. 71). Weil es sein kann, daß man im Prozeß des Fortschritts auch von etwas fortschreitet, das man besser nicht verlieren sollte (SPECHT 1971, S. 106), erinnert KOLAKOWSKI noch einmal an den unterschiedlichen Status von Wissen und stößt in diesem Zusammenhang geradlinig

auf das Problem des Vergessens. Im Bereich des Kulturwissens, so meint er, ist „Wachstum“ nur schwer oder gar nicht bestimmbar, weil es eben schwierig ist, Kriterien für Fortschritt oder Zerfall zu benennen. Altes wird durch Neues nicht einfach überflüssig, weshalb es eigentlich auch nicht verdrängt oder vergessen werden dürfte (KOLAKOWSKI 1981, S. 279).

Zur Klärung der Frage, warum dennoch auch in diesem Bereich der Vorgang des Verdrängens von Wissen dominiert, greift KOLAKOWSKI nach Hypothesen, die seit kurzem nicht mehr zu den Tabuzonen erkenntnistheoretischer Reflexion gehören. Humanethologische Befunde führen zu der Annahme, daß die beobachtbare Neigung, sich mit bestimmten Denktraditionen zu identifizieren und andere abzuwehren, Ausdruck eines Mechanismus sein könnte, der als naturgegebenes Verhaltensphänomen keine frei wählbare Basis besitzt. So wie Liebe, Angst, Kampf oder Aufopferungsbereitschaft keine völlig selbstbestimmten Aktionen darstellen, gehört dann die Wahrheitssuche selbst wie eben auch die Vorgänge der Identifizierung mit und das Verdrängen von Wissen zu einem Ritus, der ein Funktionsmoment im Rahmen der Überlebensstrategie unserer Gattung darstellt (ebd., S. 281)²⁴.

Das Verdrängen von Wissen stellt jedenfalls eine auch im Wissenschaftsbereich beobachtbare Gegebenheit dar. Die ebenso normverletzende wie plastische Feststellung WHITEHEADS, daß eine Wissenschaft, die zögere, ihre Begründer zu vergessen, verloren sei, verweist auf ein Funktionsmerkmal, das KUHN, der nach Gründen für den von ihm diagnostizierten „unhistorischen Geist“ der Wissenschaftsgemeinde sucht, in der prinzipiellen Fortschrittsabsicht des Unternehmens erblickt. Die Neigung, die Vergangenheit sich geradlinig auf den Stand der Gegenwart entwickeln zu sehen, stellt zwar, so KUHN, ein allgemein menschliches Problem dar, erscheint aber bei Wissenschaftlern in außerordentlichem Maße ausgeprägt (KUHN 1973, S. 184). Der Grund, warum Fortschritt als ein so wesentliches Charakteristikum von Wissenschaft begriffen wird, liegt in der Selbstlegitimierung des Unternehmens, weshalb historische Kontextbedingungen der Forschung, die ein solches Bild korrigieren könnten, in der Regel auch verdrängt werden (ebd.).

Des biblischen Königs Salomo Urteil, wonach es nichts eigentlich Neues unter der Sonne gibt, ist im Zusammenhang mit dem Gedanken, daß viele Erscheinungen des Lebens nicht bereits dadurch anders werden, daß man sie erforscht, für Wissenschaftler kein so erfreuliches Bild wie die Vorstellung, Innovationen durch immer neue Innovationen ersetzen zu können. Nur wenn die Vergangenheit als eine Kategorie mit dem Merkmal der prinzipiellen Verbesserungsbedürftigkeit begriffen wird, erscheint die Zukunft notorisch rosig und der Einsatz für sie lohnend (SPECHT 1971, S. 106).

Der sich in der pädagogischen Theorie widerspiegelnde Daueranspruch auf Verbesserung der Erziehungspraxis kann reflexiv nur dann stabil gehalten werden, wenn Prozesse der Verdrängung traditionellen Wissens passieren, ohne daß sie offen zugelassen oder zugegeben werden. Natürlich kann man auch bewußt vergessen wollen. In einem solchen Fall des absichtsvollen Erinnerungsabbruchs, der die Augen vor einem Kreismodell verschließt, angesichts dessen es nicht mehr möglich wäre, eine Tradition auch dann mit dem Attribut des Überholtseins zu belegen, wenn noch gar kein theoretisches Nachfolgemodell vorliegt, muß die Irritation durch den Glauben an die Vernünftigkeit der auslösenden Veränderungsdynamik gedämpft werden. Die Dauerhaftigkeit des praktischen Handlungsinteresses, das in seiner historischen Wechselhaftigkeit den Prozeß der Theoriewahl mitbestimmt (TENORTH 1987, S. 703), ist dann nicht mehr nur ein theoretisch durchschaubarer Mechanismus, sondern ein Sicherungspunkt²⁵. Ihn in der Rückkoppelung

durch theoretische Ernüchterung aufzulösen erscheint wegen der damit verbundenen Kränkung des praktisch pädagogischen Optimismus wie des Fortschrittsoptimismus von Erziehungstheoretikern dysfunktional.

Der in einem raschen Prozeß an den Rand der Theorieszene gedrängten und dann weitgehend „vergessenen“ Geisteswissenschaftlichen Pädagogik waren solche Zusammenhänge kein Geheimnis. So hat sie in Klärung der Eigenlogik des Pädagogischen und der Mechanismen des Zusammenhangs von Erziehungs- und Gesellschaftssystem die Logik der Wahrscheinlichkeit ihrer eigenen Distanzierung bereits erfaßt: Die Bewegungen des lebenspraktischen Handlungs- und Entscheidungsbereiches sind vorgängig und be-spiegeln den Bezirk theoretischer Reflexion. Wenn also nach praktischen, politischen Irritationen, nach neuer Hoffnung – neuer Erziehung, neuem Menschen – verlangt wurde, hatte sich die Theorie zu rühren (SPRANGER 1950, S. 2). Das Puzzle von sicherheitsspendenden Vermutungen, die die Maßstäbe ihrer Bestätigung auf dem eigenen Rücken tragen, ist dann neu zu mischen. Die periodisch auftretenden Krisen der Pädagogik werden denn von ihr auch nicht als Erkenntniskrisen – etwa im Sinne eines Mangels an richtigen Daten – gedeutet, sondern als Brennpunkte eines beobachtbaren homöostatischen Prozesses, in dem sich Überspitzungen auf- und wieder abbauen. Ein theoretischer Schutz gegen eine Wiederbelebung und Refaszinierung von scheinbar schon entzauberten Ansprüchen wird nicht gesehen. Man wußte auch um die Notwendigkeit des doppelten Blickwinkels, bei dem der Blick auf das Leben, als Klärung der Natur seiner Gegenstände, durch den Blick auf die Wissenschaft, als Klärung der Natur ihrer theoretischen Erfassung, ergänzt werden muß. Die dabei gewonnenen Einsichten, etwa die, daß empirische Daten in der Pädagogik Antworten auf Fragen darstellen, die auch anders hätten gestellt werden können, ließen keinen Anschluß für extremere Hypothesen mehr zu.

Nicht störende Semantik oder praktische Emphase dieser Pädagogik waren deshalb der eigentliche Grund für ihre Ablösung, sondern die sich aus ihrer theoretischen Analyse ergebende Selbstbescheidung, die sie für weitergehende Fortschrittsansprüche ungeeignet erscheinen ließ. Hier war sie in mehrfacher Hinsicht verbraucht: Durch die von ihr selbst herausgestellte Bindung zur Praxis wurde sie mit einer geschichtlichen Epoche in Zusammenhang gebracht, deren Scheitern ihr mindestens im Sinne einer prädisponierenden Wirkung als moralische Schuldenlast aufgebürdet wurde. Als Programm für einen neuen humanen Optimismus schien sie schon deshalb nicht mehr kreditwürdig und traktabel. Professionstaktisch war sie nicht mehr attraktiv, weil ihre Auffassungen über Grenzen der methodisch-wissenschaftlichen Erkenntnissicherung wie Grenzen der praktisch-pädagogischen Veränderungsmöglichkeiten Tendenzen der Finalisierung zeigten. So taugte sie auch nicht für die Legitimation von intradisziplinären Ausdifferenzierungsversuchen und ausgedehnten Forschungsoperationen, als diese in einer bestimmten geschichtlichen Situation machbar erschienen.

7. Schlußfolgerungen

Die hier dargestellte und gedeutete Form der Ablösung Geisteswissenschaftlicher Pädagogik untermauert Auffassungen, nach denen bei der Überwindung wie Durchsetzung großrahmiger Theorieansätze der soziale Resonanzboden eine bedeutsame Rolle spielt. Wissenschaftliche Entscheidungsfreiheit entfaltet sich nicht in einem kräftefreien Raum. Der Einfluß einer nicht-theoretischen Komponente kann dabei so weitreichend sein, daß die

für Akzeptanz und Verwerfung von Theorien eigentlich geltenden Prüfungsstandards unterlaufen bzw. außer Kraft gesetzt werden.

Fragt man nach den Möglichkeiten des Ausschaltens sozialer und kultureller Scheuklappen, so geraten auch Bedingungsfaktoren ins Blickfeld, die auf ein prinzipielles Moment der Selbstüberforderung des erkennenden Theoretikers und damit des sozialen Systems Wissenschaft hindeuten. Nicht Kategorien der absichtsvollen Täuschung, der leichtfertigen Trendanpassung oder der bewußten Interessenverfolgung sind die Hauptursache für epidemisch auftretende Irrtümer, sondern die Beschaffenheit der basalen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsebene selbst. Man muß die Eigenqualität des sich selbst erkennenden Erkenntnisapparates abschätzen und darf dabei nicht übersehen, daß das Unternehmen Wissenschaft selbst ein Produkt der gesellschaftlichen Wertschöpfung darstellt, dessen Vorstellungen über Wahrheitsfundierung noch nichts darüber aussagen, ob eine solche für wünschbar erklärte Idee auch verwirklicht werden kann. Der Bestand solcher Normen hätte dann weniger mit der Frage ihrer Realisierbarkeit, sondern mehr mit dem Druck eines affektiven Kräfteverhältnisses auf Funktionserfüllung zu tun.

Die im Bereich theoretischer Pädagogik immer wieder konjunkturell anschwellende Skepsis hinsichtlich der Dignität von Wissenschaftsproduktion und Theoriebehandlung, hinsichtlich der Ideologie- und Modeanfälligkeit des eigenen Bezirks (NEUMANN/OELKERS 1981) – eigentlich immer als Reaktion auf eine Phase sich verschärfender Exaktheitsansprüche auf Erkenntnis – ist Ausdruck eines Unbehagens, dessen ursächliche Ergründung deshalb aber nicht zwangsläufig auf Überwindung desselben hinauslaufen muß. Das Ergebnis kann noch mehr Unbehagen verursachen. Die in vielen Einzelsystemen des Wissenschaftsbetriebes beobachtbare Neigung, den Gang der Theorieproduktion nicht unter die erkenntnistheoretische Kuratel zu stellen, kann deshalb in einem bestimmten Sinne als nicht unvernünftig bezeichnet werden. Denn daß sich aus einer radikalen Selbstdurchleuchtung keine neuen, exakteren Verhaltens- und Prüfungsregeln, statt dessen aber Hemmungen der explorativen Dynamik des Unternehmens ergeben könnten, ist nicht völlig auszuschließen. Der Preis für diese Unterlassung ist freilich der, daß man Gründe für Störungssymptome möglicherweise weiterhin am falschen Ort vermutet.

Die durch historische Rekonstruktionen von Theorieverlaufs- und Fachentwicklungsprozessen offengelegten und soziologisch wie psychologisch gedeuteten Mechanismen der Beeinflussung des Verhaltens von Wissenschaftlern haben das von der konventionellen Erkenntnislehre geprägte Bild zwar korrigieren können, indem die Differenz zwischen Normgebot und der wirklichen empirischen Basis verdeutlicht wurde, klare Maßnahmen zur Ausschaltung störender Einflüsse zu benennen, hat sich dagegen als schwierig erwiesen. Aufrufe zur „Vorsichtigkeit“ oder „Bescheidenheit“ beim Umgang mit Theorien – im Sinne des LAKATOSSchen „Come-Back-Vorbehalts“ – können ebenso wenig wie Appelle zur Anwendung noch genauerer Erhebungs- und Prüfungsverfahren als verhaltensleitende Regeln begriffen werden. Es handelt sich dabei nicht um methodologische, sondern um soziale Kategorien.

Dennoch muß bei der Beurteilung konkurrierender Ansätze das Wissen um den Einfluß sozialer Faktoren natürlich in Rechnung gestellt und geprüft werden, um Fortschrittshypothesen auf eine mögliche Willkürkomponente abklopfen zu können. Das fachmännische Urteil über die Qualität von Begründungszusammenhängen ist auf diese Weise sicher verbesserungsfähig. In dem hier durchleuchteten Beispiel der Ablösung eines pädagogischen Theorierahmens haben absichtsvolle bzw. leichtfertige Normverlet-

zungen im Sinne einer bewußten Strategie der Vermischung von internen und externen Faktoren ohne Zweifel eine Rolle gespielt. Dies ist im Verlauf des Ablöseprozesses von Skeptikern ja auch als Verdacht zum Ausdruck gebracht worden. Ebenso sicher ist, daß der Faktor der unbewußten Täuschung durch die im Erkenntnis- und Wahrnehmungsprozeß liegende Problematik in diesem Vorgang mitentscheidend war, und sicher lassen sich durch die Wirkungsweise der Autosuggestion die Grenzen nicht immer trennscharf ausmachen. Beim Angriff auf etablierte, konservative Sichtweisen durch meist sprunghaft auftretende Neuerungsansprüche, die sich in ihrer Originalität in der Regel durch Merkmale der Akzeptanz erhöhenden, entdifferenzierenden Einfachheit und Griffigkeit auszeichnen, besteht das Problem einer rationalen Beurteilung darin, daß die aktuellen Reizstimulanzen des außertheoretischen Bezirks so fraglos selbstverständlich erscheinen und nicht als wahrnehmungssteuernd erkannt werden. Adaptives Verhalten ist deshalb meistens nur im Nachhinein als ein solches zu durchschauen.

Weil die unterste Ebene der kognitiven Verarbeitung von Daten nicht die passive Funktionsqualität eines Spiegels besitzt, sondern selbst selektiv fungiert, muß in Rechnung gestellt werden, daß sowohl konservatives Beharren wie dissipative Neigungen auf adaptive Verhaltensmechanismen zurückzuführen sind, die nur unterschiedlich gesehen werden. Der Ansatz der evolutionären Erkenntnistheorie, der den menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparat auf dessen phylogenetische Beschaffenheit abstastet, operiert mit der Hypothese, daß der stammesgeschichtliche Entwicklungsprozeß nicht auf wahre Erkenntnis, sondern auf Überleben zielt (LORENZ 1973, EIBL-EIBESFELDT 1984, BISCHOF 1985). Folgt man diesem Aspekt, so erscheinen die Spielräume freier Erkenntnisentscheidung durch fixe Strukturen des Wahrnehmungsvorgangs eingeschränkt. Die Beobachtungen bestimmter Verhaltensmechanismen durch die soziologisch und psychologisch sensibilisierte Wissenschaftstheorie könnten auf dieser Ebene eine basale Fundierung erfahren²⁶.

Bleibt man in diesem Bild, so könnte eine Regel gegen Selbsttäuschung aufgrund unserer Selbstadaptierung nur in einem von uns unabhängigen Bezugspunkt gefunden werden. Da es diesen nicht gibt, entscheidet die Bedingtheit des erkennenden Objekts über die Möglichkeiten des Erkennens von Wirklichkeit. Wenn das so sein sollte, muß die Regung der Abwehr gegen eine solche Vorstellung, die nicht zufällig gerade bei den Geisteswissenschaftlern Tradition hat, selbst auf ihre affektive Qualität hin untersucht werden.

Da es sich im Unterschied zur Beobachtung physikalischer Gegenstände in der Erziehungswissenschaft um einen selbst anthropomorphen Gegenstandsbereich handelt, der auch stark von Vitaldynamiken der Bevölkerung mit ihren Geburten, Alterungs- und Sterbeprozessen bestimmt ist, ergibt sich eine Steigerung der Erkenntnisunschärfe. Sie – und damit die Klagen über die Qualität der eigenen Wissenschaftsproduktion – sind das Ergebnis der eigenen Selbstbezüglichkeit. Die theoretische Wechselhaftigkeit wäre dann als das Spiegelbild von Eigenschaftsqualitäten zu deuten, die Beobachter und Gegenstand miteinander teilen. Sie kann dann nicht mehr als auszumerzende Störung gedacht, sondern muß als Qualitätsmerkmal des interessierenden Gegenstandes in Rechnung gestellt werden.

Anmerkungen

- 1 Die Sicherheit, mit der ROTH vom Einsatz wissenschaftlicher Prinzipien Fakten erwartet, die glänzende praktische Erziehungsmöglichkeiten eröffnen und nicht etwa einschränken, kollidiert mit dem Gebot wissenschaftlicher Skepsis und offenbart professionstaktische Absichten. „Unangenehmes“ Wissen ist nicht vorgesehen. Der „pädagogische Optimismus“ der Praxis – hier in bestimmter Funktion – wird für den theoretischen Bezirk übernommen.
- 2 MAX PLANCK schreibt in seiner Biographie: „Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflegt sich nicht in der Weise durchzusetzen, daß ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, daß die Gegner allmählich aussterben“ (PLANCK 1948, S. 22). So wird berichtet, daß der Astronom BRAHE auch nach Veröffentlichung der heliozentrischen Theorie durch KOPERNIKUS ein Anhänger der Vorstellung blieb, daß die Erde ruhe. Seine hohe Reputation soll dazu beigetragen haben, daß viele Astronomen sich erst nach seinem Tode zur neuen Theorie bekehren ließen.
Auch im Bereich der paläontologischen Forschung zur Ursache des Aussterbens der Dinosaurier – ein eindrucksvoller Beispielbereich für schnellebige Theoriekonjekturen angesichts schwacher Empiriebasis – findet sich ein Beispiel für Theorieverfall nach Tod: Die im Rahmen vielfacher Vermutungen – sie reichen von „Verdauungsorganüberforderung“ bis zur These von einer klimabedingten Fehlsteuerung in der Geschlechterbestimmung – lange akzeptierte Meteoriteneinschlagstheorie des Physikers und Nobelpreisträgers ALVAREZ verlor ihre Akzeptanz prompt und vollends nach dessen Ableben.
- 3 Auch HABERMAS kritisiert an DILTHEY den Punkt, wo dieser versucht, das hermeneutische Verstehen dem Interessenzusammenhang zu entheben und die Grundlage der hermeneutischen Erkenntnis „unter der Gewalt des Positivismus“ in einen Objektivismus umzubiegen (HABERMAS 1968, S. 224).
- 4 Der Gleichklang der Krisen- und Wechsellage in Gesellschaftswissenschaften wird in den Rekonstruktionen auf unerwartet eingetretene gesellschaftliche Symptome zurückgeführt (SAHNER 1989). Die interne Relevierung externer Stimmungslagen entlarvt den pädagogischen Nachvollzug als eine Umwegsbeleihung. Während die Soziologie in ihrer MARX-Wendung mehrere Varianten präsentiert, schließt die Pädagogik eigentlich nur an das Frankfurter Modell an. Ein Rückgriff auf die „Sozialistische Erziehung“ LÖWENSTEINS und OESTERREICHs unterbleibt weitgehend.
- 5 Das Problem einer Verbindung zwischen theoretischer Geltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Statusfrage der Disziplin, wie sie mit Blick auf den Rang der Lehrerausbildung (z.B. SCHNEIDER 1965; REBLE 1958; ROTH 1964), der Bedeutung der Schule (z.B. SCHORB 1962; JOPICH 1964) und der prinzipiellen Fakultätswürdigkeit des Faches (z.B. ROTH 1964; ENGELHARDT 1965) in der frühen Ablösephase herausgestellt wird, tritt nun zugunsten einer Beschwerde über die unkritische Funktion dieser Institutionen/Systeme zurück.
- 6 Rückblickend meint MOLLENHAUER, daß der theoriezentrale Begriff der „Emanzipation“ nicht mehr als ein „politisches Lehnwort“ gewesen sei, dessen pädagogische Explikation nicht gelingen konnte (MOLLENHAUER 1982, S. 256).
- 7 Mehrperspektivische Anschauungsformen und funktionale Deutungen sich substanzhaft gerierender Aussagen sind von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Problem erkannt: So charakterisiert SPRANGER den Menschen als ein „Paradoxon“, das sich aus unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven jeweils anders erschließt. Ob nun Raubtier oder gottähnliches Vernunftwesen, der Biologe oder der „weltliche Psychologe“ folgern anders als der Pädagoge (SPRANGER 1950, S. 310). Zugegeben wird damit nicht nur ein Patt in der anthropologischen Frage, sondern auch die Rationalität einer Funktionsüberprüfung transzendentaler Dogmen. Die funktionale Notwendigkeit eines Relativismusverdikts für den praktischen Bezirk der Erziehung wird so erklärlich.
- 8 Nicht nur „einheimische Begriffe“ (MOLLENHAUER 1982, S. 259) scheinen verloren, sondern der Status einer Handlungswissenschaft überhaupt (A. FLITNER 1978; MÜLLER/TENORTH 1979).
- 9 „Das Gültige ist weder alt noch neu, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt als Gültiges aufgedeckt und sichtbar geworden; die Tafeln sind neu, auf die jene Wahrheiten wieder zu schreiben sind“ (W. FLITNER 1961, S. 501).

- 10 Eine wirklich differenzierte Auseinandersetzung mit den staats-theoretischen und kulturtheoretischen Überlegungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – etwa deren Auseinandersetzungen mit dem WEBERSchen Systemverständnis von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft – wurde unterlassen.
 - 11 POPPERS Wissenschaftsphilosophie erweist sich durch die KUHNsche Gesamtbehandlung des sonst getrennt gehaltenen Entdeckungs- und Begründungszusammenhangs als eine Hypothese ohne empirische Belege. Weil auch POPPER sieht, daß theorieneutrale Beobachtungen Fiktionen bleiben müssen, können theoretische Wahlentscheidungen zwar als rationale behauptet, nicht jedoch als solche bewiesen werden. Die „Come back“-These von LAKATOS schließt hier logisch an (LAKATOS 1974, S. 74).
 - 12 Die komplexen Deutungsmöglichkeiten eines breiten und in der Wirklichkeitsinterpretation durchaus uneinheitlichen Ansatzes (OELKERS/SCHULZ 1984) zeigt die Aussage PAFFRATHS, der die kulturkritischen Einlassungen SPRANGERS in den fünfziger Jahren in die Nähe des „Konkurrenten“, der „Frankfurter“ Sozialphilosophie rückt (PAFFRATH 1983, S. 191).
 - 13 Die Frage des Glücks bedarf einer differenzierten Betrachtung, denn die sozialen Erfolge der Profession waren unübersehbar. Daß allerdings der zwischenzeitliche Ausbau der Disziplin hinsichtlich Stellenausstattung und finanzieller Ressourcen heute stark zurückgefahren wird, mit ungunstigen Folgen für eine kontinuierliche Personal- und Forschungsplanung, stellt den Begriff der „Generationsthematik“ in ein noch anderes Licht.
 - 14 Die Problematik von Analogieschlüssen im pädagogischen Denken ist in einem anderen Zusammenhang von SCHEUERL herausgestellt worden. Er weist darauf hin, daß sie in ihrer Funktion als „heuristische Anregungsmittel“ genutzt, keinesfalls aber als geprüfte wissenschaftliche Beweise eingesetzt werden dürfen (SCHEUERL 1967, S. 324).
 - 15 So nutzt DAHMER das PLESSNER-Argument als Beweismittel für die Epochengebundenheit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur Begründung für die Notwendigkeit ihrer Verabschiedung (DAHMER 1968, S. 35), teilt aber dessen weitere für Theoriewechselphasen aufschlußreiche Beobachtung nicht mit, wonach es zu den „Lieblingsgesten“ der Epochen gehört, tabula rasa zu machen, um für ein noch nicht klar erkanntes Zukünftiges frei zu werden (PLESSNER 1966, S. 222).
 - 16 Die bereits auch öffentlich unter dem Stichwort „Kreditlücke der Wissenschaft“ verhandelten Symptome dieser Gegebenheiten werden in der Regel durch Hinweise auf Disziplinierung im Sinne strenger Befolgung des wissenschaftlichen Norm-Gebots behandelt (z.B. MEYER-ABICH 1986). Der Blick wird dabei, bewußt – zur Sicherung des Gesamtunternehmens – oder unbewußt, in eine Richtung gelenkt, die über Beschwörung eines Vertrauensgebotes oder gar durch Hinweise auf eine wissenschaftliche Fleißethik Besserung verspricht.
 - 17 J. BEN-DAVID und R. COLLINS demonstrieren dies am Beispiel der Psychologie und C.S. FISHER am Beispiel des „letzten Invariantentheoretikers“ (BEN-DAVID/COLLINS 1974; FISHER 1974).
 - 18 WEINERT: „Der jeweilige Zeitgeist schrieb mit gleicher Tinte eine völlig unterschiedliche Sprache“ (WEINERT 1983, S. 356). Der Umschlag in den Einschätzungen – mit Konsequenzen für den Bereich der Praxis – erfolgte also ohne eine Veränderung der empirischen Befundlage.
 - 19 Der von WEBER über den Typus einer „Veralltäglichen des Charismas“ eingefangene Prozeß eines Zusammenspiels von intellektuellen und sozialen Interessen findet seine Bestätigung in wissenschaftssoziologischen Beobachtungen. So zeigt MULLINS am Beispiel der Phagenforschung, daß Führerschaft und Charisma auch in der Wissenschaft ebenso wichtige Faktoren sein können wie die Bedeutung des intellektuellen Urteils (MULLINS 1974).
 - 20 Zum Beispiel DAHRENDORF 1968; W.J. MOMMSEN 1979; H. MOMMSEN 1979; KAASE 1989; INGELHART 1971; MEULEMANN 1985.
 - 21 In Anlehnung an die angloamerikanische Bewußtseinslage, deren Bild der „Great Society“ auf Entideologisierung- und technischen Machbarkeitsvorstellungen beruht, gewinnt auch in der Bundesrepublik der Gedanke einer kaum begrenzten Steigerung wissenschaftlicher Verbesserungs- und Lenkungsmöglichkeiten für alle gesellschaftlichen Systembereiche den Charakter sicheren Wissens.
- Die von der ersten Nachkriegsgeneration ausgelöste politische Legitimationskrise korrigiert dieses Bewußtsein zwar in sofern, als die Entideologisierungsthese selbst unter Ideologieverdacht gesetzt wird, führt aber nicht zu einer Entfaszinierung des Wissenschaftsanspruchs. Der

- Gedanke einseitiger und deshalb fehlbarer Rationalitäten läßt die Bindung an andere, theoretisch präsente, Vernunftssicherungen zu, während die durch innen- wie außenpolitische Irritationen ausgelöste Aufarbeitung der spezifischen deutschen Demokratiegeschichte noch einmal geistige Traditionen in den Blick nimmt.
- 22 PRANGE erkennt die prinzipielle Neigung der Erziehungswissenschaft, in die Falle öffentlicher Erwartungen zu gehen, um den Nachweis ihrer Bedeutung durch die Akzeptanz von Zumutungen zu liefern, die eigentlich nicht erfüllbar sind, denen so aber ein Schein von Lösbarkeit verliehen wird (PRANGE 1989, S. 136).
- 23 Der Gebrauch des Paradigma-Typus erfolgt eingedenk der von KUHN vorgenommenen Einschränkung für Disziplinen mit „vorparadigmatischem“ Charakter, zu denen er alle Disziplinen außerhalb der Naturwissenschaften zählt.
- 24 Die Reaktionen auf evolutionäre Epistemologie und biologische Verhaltenstheorie ist nicht nur bei Sozial- und Geisteswissenschaftlern von zwiespältiger Natur. Einerseits wird einem meist nicht näher bestimmten biologischen Reduktionismus eine pauschale Absage erteilt, andererseits wird eingeräumt, daß der Gesichtspunkt genetischer Ableitbarkeit in einer nicht radikalen, sondern abgeschwächten Form einen „höchst fruchtbaren“ Erklärungsansatz abgibt (KOLAKOWSKI 1981, S. 282; MARKL 1989, S. 140).
- Spricht der Biologe MARKL von wohlbegründeten und detaillierten Feststellungen über genetische Prägungen menschlichen Verhaltens, hinsichtlich der Ausmessung verbleibender Gestaltungsspielräume aber von einer „naturwissenschaftlichen Undurchdringlichkeit“ (ebd.), so sieht der Philosoph KOLAKOWSKI zwar grundsätzliche Belegschwierigkeiten der empirischen Art (ebd., S. 282), aber dennoch ein wichtiges wissenschaftliches Interpretationsschema. Das Patt in der Frontstellung zwischen genetischer Hypothese und Nichtprogrammierung kann jedenfalls durch eine „freie Willensentscheidung“ in Form einer einfachen Zurückweisung der ersten Annahme nicht überwunden werden. Die der Hypothese implizite Einschränkung des Entscheidungsspielraumes kann auch noch den Vorgang ihrer eigenen Leugnung bzw. Verdrängung erklären.
- Dies wäre das Paradox: Die Richtigkeit der Hypothese wird gerade durch ihre Ablehnung bestätigt.
- 25 Der so gegebene Charakter inkompatibler „Dogmatiken“ schließt eine Wahl nach theoretischen Prämissen auch weitgehend aus (TENORTH 1987, S. 702).
- 26 KANTS Annahme, daß sich die empirische Welt zum Abbild der Welt in unserem Kopf nicht deckungsgleich darstellt, wird von LORENZ insofern korrigiert, als auf Grund der Konstituierung unseres „Weltbildapparates“ durch Abarbeitung und Anpassung an die äußere Natur eine enge Beziehung zwischen den menschlichen Wahrnehmungssensoren und den Strukturen der realen Welt entsteht. Dies jedoch mit Einschränkungen, weil sich tiefliegende Dispositionen und Strukturen nach dem Aspekt der Nützlichkeit herausgearbeitet haben. Ethologische Befunde fundieren so Ergebnisse der experimentellen Wahrnehmungspsychologie, die zeigen, daß der Prozeß der Wahrnehmung grundsätzlich durch einen Informationsrahmen beeinflusst wird. Komplexes Material wird in Gruppen umkodiert und die Erwartung von Wahrscheinlichkeiten lenkt Aufmerksamkeit auf erwartete Ereignisse hin und von unerwarteten weg. Durch Veränderungen der Informationen können Veränderungen der Wahrnehmung ein- und desselben Gegenstandes eintreten. Ein Rahmengemisch aus Emotionen und Informationen steuert unser Sehen auf Merkmale von Dingen (VERNON 1974, KRECH/CRUTCHFIELD 1985, ROCK 1985, SARRIS 1978). Die Bereitschaft für oder der Widerstand gegen ein bestimmtes Erkennen wird also durch emotive Dispositionen beeinflusst.
- KUHN, der sich auf die Gestaltexperimente ausdrücklich bezieht, kommt so zu dem Schluß einer nie eindeutigen, sondern stets „verrauschten“ Datenlage. Eine theorieneutrale Beobachtungssprache – als Möglichkeit seit DESCARTES unterstellt – erweist sich so als Fiktion (KUHN 1962, S. 169).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Erziehungswissenschaft und empirisch-analytische Wissenschaftstheorie. In: Pädagogische Rundschau 1969, S. 840–856.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

- BELL, D.: Die Zukunft der westlichen Welt – Kultur und Technik im Widerstreit. Frankfurt 1976.
- BEN-DAVID, J./COLLINS, R.: Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 122–152.
- BISCHOF, N.: Das Rätsel Ödipus. München/Zürich 1985.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BREZINKA, W.: Die Krise in der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12 (1966), S. 53–88.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 317–334.
- CAMPBELL, D.T.: Das Sozialsystem der Wissenschaft als Stammesorganisation. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 257–274.
- CLARK, T.N.: Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 105–121.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 35–80.
- DAHRENDORF, R.: Das Ende eines Wunders. In: DUVE, F. (Hrsg.): Die Restauration entläßt ihre Kinder. Hamburg 1968, S. 90–96.
- DIETRICH, T.: Zur „Tragödie der Akademisierung der deutschen Lehrerbildung“. In: Lebendige Schule 12 (1957), S. 433–442.
- ECCLES, J.C./POPPER, K.R.: Das Ich und sein Gehirn. München 1982.
- ECCLES, J.C.: Das Rätsel Mensch. München 1989.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen. München 1976.
- ENGELHARDT, W.: Lehrerbildung an der Universität. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965, S. 210–224.
- FISHER, C.S.: Die letzten Invariantentheoretiker. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 183–193.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 2. Aufl. Heidelberg 1958.
- FLITNER, W.: Erziehung. In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 312–321.
- FLITNER, W.: Europäische Gesittung. Stuttgart 1961.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1972.
- GARZ, D.: Paradigmschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), H. 1, S. 17–36.
- GEISSLER, G.: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 80–95.
- GILBERT, G.N./MULKAY, M.: Die Rechtfertigung wissenschaftlicher Überzeugungen. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 207–228.
- GLASERSFELD, E. VON: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. München 1985, S. 16–38.
- GROTHOFF, H.H.: Einige Gedanken über die Differenzierung der Pädagogik und die Möglichkeit einer pädagogischen Fakultät. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 57–70.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985.
- HARTMANN, W.: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1967, S. 869–872.
- HERRMANN, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, 4/1982, S. 60–77.

- HILGENHEGER, N.: Die Überwindung des Pädagogismus in der deutschen Pädagogik oder der blinde Fleck eines Empirikers. In: Pädagogische Rundschau 1971, S. 365–375.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1969.
- HÜBNER, K.: Die Wahrheit des Mythos. München 1985.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution in Europe. Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: American Political Science Review, 1971, S. 991–1017.
- JOPPICH, G.: Die Differenzierung des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen und der Ausbau der Volksschuloberstufe. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 1–30.
- KAASE, M.: Bewußtseinslagen und Leitbilder in der Bundesrepublik. In: WIDENFELD, W./ZIMMERMANN, H. (Hrsg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949–1989. München 1989, S. 203–220.
- KIEL, G.: Zur Geschichte und Problematik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 1967, S. 801–812.
- KLAFFKI, W.: Didaktik. In: DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.)
- KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 351–385.
- KOLAKOWSKI, L.: Kulturelle Reproduktion und Vergessenheit. In: RÖSSNER, H. (Hrsg.): Reproduktion des Menschen. Frankfurt/M. 1981, S. 278–300.
- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S. u.a.: Wahrnehmungspsychologie. Basel 1985.
- KUCKLARTZ, W.: Sozialisation und Erziehung. Essen 1969.
- KUHN, T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1973.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: W. DIEDERICH (Hrsg.) Beiträge zur Diachronischen Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M. 1974, S. 55–119.
- LICHTENSTEIN, E.: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 5–33.
- LITT, T.: Aus der systematischen Skizze „Pädagogik“. (1921) In: LITT, T.: Pädagogik und Kultur. Bad Heilbrunn 1965, S. 12–25.
- LITT, T.: Das Wesen des Pädagogischen Denkens. (1921) In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LORENZ, K.: Das Wirkungsgefüge der Natur und das Schicksal des Menschen. München 1978.
- LÜBBE, H.: Zeit-Verhältnisse. Wien/Köln 1983.
- LUHMANN, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Opladen 1971, S. 232–252.
- LUHMANN, N.: Vertrauen. Stuttgart 1973.
- MANGOLD, W.: Das Problem der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. In: S. OPPOLZER/W. MANGOLD u.a.: Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. Essen 1965, S. 28–45.
- MARKL, H.: Evolution, Genetik und menschliches Verhalten. München 1985.
- MARKL, H.: Natur als Kulturaufgabe. Stuttgart 1986.
- MARKL, H.: Wissenschaft: zur Rede gestellt. München 1989.
- MEULEMANN, H.: Wertewandel in der Bundesrepublik zwischen 1950 und 1980. In: OBERNDÖRFER, D. u.a. (Hrsg.): Wirtschaftlicher Wandel, religiöser Wandel und Wertewandel. Folgen für das politische Verhalten in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1985, S. 291–411.
- MEYER-ABICH, K.M.: Wenn die Wissenschaft nicht weiter weiß. In: GEO. Nr. 6/1986, S. 184–185.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 252–265.
- MOMMSEN, H.: Die Last der Vergangenheit. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. 1. Band. Nation und Republik. Frankfurt/M. 1979, S. 164–184.
- MOMMSEN, W.J.: „Wir sind wieder wer“. Wandlung im politischen Selbstverständnis der Deutschen. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. 1. Band. Nation und Republik. Frankfurt/M. 1979, S. 185–209.
- MOSER, H.: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1972, S. 639–657.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25/1979, S. 852–881.

- MULLINS, N.C.: Die Entwicklung eines wissenschaftlichen Spezialgebiets: die Phagen-Gruppe und die Ursprünge der Molekularbiologie. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 184–222.
- NEUMANN, D.: Tradition und Fortschritt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1985.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, Heft 10/1981, S. 623–648.
- OELKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 831–851.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K.: Zur Problemstellung und Aktualität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Dies.: Pädagogisches Handeln und Kultur. Bad Heilbrunn 1984, S. 7–24.
- PAFFRATH, F.H.: Gedanken zum Erziehungsauftrag der Schule in unserer Zeit. In: EISERMANN, W. u.a. (Hrsg.): Maßstäbe, Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger. Düsseldorf 1983, S. 187–204.
- PLANCK, M.: Wissenschaftliche Selbstbiographie. Leipzig 1948.
- PLESSNER, H.: Diesseits der Utopie. Düsseldorf/Köln 1966.
- POPPER, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde, Bern 1957/58.
- REBLE, A.: Zur Diskussion der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau 1958, S. 335–349.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1980.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
- ROCK, I.: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1985.
- ROMBACH, H.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1967, S. 135–168.
- RÖSSNER, H.: Das anthropologische Defizit. In: RÖSSNER, H. (Hrsg.)
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55. (1963), S. 109–119.
- ROTH, H.: Noch einmal „Keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft“. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 651–657.
- SAHNER, H.: Paradigms gained, paradigms lost. Die Entwicklung der Nachkriegssoziologie im Spiegel der Fachzeitschriften. Ms. Lüneburg 1990.
- SARRIS, V.: Wahrnehmung und Urteil. Frankfurt 1978.
- SCHEUERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 322–333.
- SCHEUERL, H.: Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 1–6.
- SCHNÄDELBACH: Kritik der Kompensationstheorie. In: KURSBUCH 1988, Nr. 91, S. 35–45.
- SCHNEIDER, F.: Drei Wünsche für den Pädagogikunterricht an den Pädagogischen Hochschulen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965, S. 101–107.
- SCHOEPS, H.J.: Zeitgeist im Wandel. Das Wilhelminische Zeitalter. Stuttgart 1967.
- SCHORB, A.D.: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle. Stuttgart 1962.
- SCHORR, K.E.: „Peter stört“ – „Sicht und Einsicht“ in erzieherischen Situationen. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt/M. 1987, S. 669–693.
- SCHULENBERG, W.: Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.)
- SPAEMANN, R.: Das Natürliche und das Vernünftige. Aufsätze zur Anthropologie. München 1987.
- SPAEMANN, R.: Wissenschaft und Politik. Erkennen und Entscheiden in gegenseitiger Verantwortung. Eröffnungsvortrag der WRK Jahresversammlung 1988.
- SPECHT, R.: Über Funktionen der Tradition. In: Mannheimer Berichte 4 (1972), S. 103–107.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. 8. Aufl., Tübingen 1966.
- SPRANGER, E.: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1952.
- SPRANGER, E.: Grenzen der Menschheit (1950). In: Ders.: Kulturphilosophie und Kulturkritik. Ges. Schriften, Band V. Hrsg. v. WENKE, H. Tübingen 1969, S. 167–209.
- STEGMÜLLER, W.: Theorie und Erfahrung II. Dritter Teilband. Die Entwicklung des neuen Strukturalismus seit 1973. Berlin/Heidelberg 1986.
- TENBRUCK, F.: Deutsche Soziologie im internationalen Kontext. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979.

- TENORTH, K.-H.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt/M. 1987, S. 694–719.
- VERNON, D.: Wahrnehmung und Erfahrung. Köln 1974.
- VILSMEIER, F.: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 153–173.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: DERS.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.
- WEINERT, F.E.: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 353–365.
- WEINGART, P.: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: ZfS, Heft 3/1983, S. 225–241.
- WEINGART, P.: Anything goes – rien ne va plus. Der Bankrott der Wissenschaftstheorie.
- WITTIG, H./KERN, P.: Weltanschauung und Wissenschaft. Einige Bemerkungen zur wissenschaftstheoretischen Problematik der Pädagogik unserer Zeit. In: Pädagogische Rundschau 1972, S. 1–23.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 266–290.
- ZEDLER, P.: Zur Aktualität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: GARZ, D./KRAIMER, K.: Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983, S. 63–85.

Anschrift des Autors

Dr. Dieter Neumann, Hochschule Lüneburg, Institut für Hochschulforschung, Wilschenbrucher Weg 27, D-2110 Lüneburg.

Auf der Suche nach ihrer Praxis

Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“

Wären MARTINUS LANGEVELD und WILHELM FLITNER vor zehn Jahren gestorben, so hätten sie in der „Zeitschrift für Pädagogik“ wahrscheinlich einen Nachruf erhalten, der sich am Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche situiert und die historische Bedeutung der Verstorbenen betont hätte. Es wäre ein Rückblick gewesen. In den vergangenen zehn Jahren hat sich aber etwas verändert, und die „Mitteilung der Redaktion“ zum Tode LANGEVELDS und FLITNERS blickt 1990 in die Zukunft. Sie mahnt zur Weiterentwicklung des pädagogischen Erbes, indem sie die Leser an die Grenzen der Erziehungswissenschaft und die bleibende Bedeutung außerwissenschaftlichen Engagements für die Identität der Disziplin erinnert:

„Beide waren einer praktischen Pädagogik verpflichtet, die die moralische Erziehung des Kindes in den Mittelpunkt ihres Interesses stellte, und dabei ausdrücklich auch religiöse Bezüge suchte ... Die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik zeigt den Tod beider Männer als Verlust für unsere Disziplin an, der daran erinnert, daß sie ihre Identität nicht allein als Wissenschaft finden kann“ (ZfPäd Heft 2/90, S. V).

Eine Bestätigung, daß es der Disziplin nicht nur um Wissenschaft zu tun sei, wäre in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Zeitschriften überraschend, aber wer die Herkunft der Pädagogik aus der Lehrerbildung kennt und ihre bleibende Nähe zur Institutionen- und Politikberatung, zur Sozialarbeiterinnenausbildung und außeruniversitären Erwachsenenbildung im Auge hat, versteht, was gemeint ist: der pädagogische Praxisbezug. Genau besehen hat er das Fach nie verlassen, auch und gerade in seiner realwissenschaftlichen Wendung nicht. Je mehr Forschungskapazität sich hier versammelte, je mehr tatsächlich empirisch und historisch mit den Methoden und Erklärungsansätzen der Sozialwissenschaften und bald auch mit beeindruckenden Ergebnissen geforscht wurde, desto mehr wurde gleichzeitig auch zum „Praxisbezug“ und spezifischen Charakter der Erziehungswissenschaft als „praktischer Wissenschaft“ nachgedacht und geschrieben. Auch die Forschung hat sich ihm zuweilen eher unfreiwillig als vorsätzlich entzogen. So gesehen war die „realistische Wendung“ eine Fortsetzung der pädagogischen Praxisorientierung mit anderen Mitteln.

Was ist aber neu? Ist es berechtigt, von einem „Comeback“ der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (OELKERS 1990 b, S. 627) zu sprechen, oder warum sonst hebt die Erinnerung an MARTINUS LANGEVELD und WILHELM FLITNER heute das Bleibend-Gültige ihres pädagogischen Interesses hervor, während vor zehn Jahren in jeder Sachdiskussion der „Verdacht einer tiefgreifenden Irrationalität der geisteswissenschaftlich-kulturphilosophischen Pädagogik als solcher“ (so, referierend, OELKERS 1979, S. 846) mit zur Debatte stand, auf den auch die verbindliche Formulierung eines Nachrufs hätte Rücksicht nehmen müssen? So einfach, wie oben angedeutet, hat sich der „Praxisbezug“ nicht fort-

gesetzt, denn die reale Verwissenschaftlichung der Disziplin hat ihn nicht ausgespart. Den gewandelten Ansprüchen seines szientifischen Umfelds folgend ist er selbst Wissenschaft geworden, kann auf weniger als einigen hundert Druckseiten kaum noch begründet werden, und vor allem: wer ihn unter den Anforderungen der Wissenschaftlichkeit ernstlich sucht, kann ihn praktisch nicht haben, weil er eben forscht und mindestens solange er forscht nicht gleichzeitig lehrt oder erzieht oder berät. – Umgekehrt gilt das auch, wie die Untersuchungen zur „Lage der Erziehungswissenschaft“ zeigen: wem seine praktische Tätigkeit in der Lehre und Beratung, in der Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung vordringlich ist, der kann weniger forschen und publizieren.

Äußerlich betrachtet erscheint die Disziplin als eine „Klassengesellschaft“ (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 88). Einer viel forschenden Klasse von Hochschullehrern steht eine praxisgebundene Professorengruppe gegenüber, deren Angehörige über wenig Forschungsgelegenheiten verfügen und wenig in wissenschaftlichen Zeitschriften publizieren. Etwa zwölf Dutzend Hochschullehrer (15%) publizieren ebensoviel wie alle übrigen Pädagogik-Professoren zusammengekommen (ebd., S. 77). Die Professoren aus den produktivsten Fachbereichen publizieren im Schnitt neunmal mehr und werden zehnmal mehr zitiert als Professoren aus „forschungsinaktiven“ Fachbereichen (ebd., S. 80). In mindestens einer Hinsicht sind allerdings die als „praxisorientiert“ bezeichneten Fachbereiche mit „niedrigem“ oder „eher niedrigem“ Publikationsniveau den anderen voraus: sie bilden die Mehrheit (ebd., S. 89).

Mit der Feststellung, daß „praxisorientierte“ Fachbereiche in den Erziehungswissenschaften sehr zahlreich sind, ist allerdings nicht gesagt, daß die Disziplin eine Blüte ihres „Praxisbezugs“ erlebe. Mit „Praxisbezug“ ist herkömmlicherweise das Engagement der Wissenschaftler für das, was außerhalb der Wissenschaft geschieht, gemeint, ein Engagement für pädagogische Reformen in der Schule und in der Sozialarbeit, in der Bildungs- und in der Sozialpolitik. Und da ist kaum eine Täuschung möglich; zwar findet die Untersuchung zur „Lage der Erziehungswissenschaft“, daß auf 100 Pädagogikprofessoren durchschnittlich 180 „praktische Funktionen“ entfallen, in denen sie außerhalb der Hochschule lehrend und beratend arbeiten (ROEDER 1990, S. 657), aber das Häuflein derer, die sich heute noch wie „Reformpädagogen“ engagieren, die sich in Seminaren, auf Erzieherinnenfortbildungen und in Festvorträgen, vor Parteiversammlungen und evangelischen Kirchengemeinden, im Angesicht von Stiftungsräten und Kultusministern als jene Mischung von Wissenschaftler, Politiker und pädagogischem Wanderprediger zu erkennen geben, wie sie etwa für E. SPRANGER, H. NOHL und W. FLITNER und für viele Zeitgenossen bis in die 70er Jahre hinein charakteristisch war und ihrer praktischen Wirksamkeit zugrundelag – dieses Häuflein ist wohl so klein geworden, daß eine Durchschnittsberechnung pädagogischen Praxisengagements sie heute als „Ausreißer“ beseite lassen müßte. Es gibt eine Krise des „Praxisbezugs“, die damit zu tun hat, daß Bildungsverwaltungen und andere politische Instanzen heute weniger Interesse an der Erziehungswissenschaft nehmen als vor fünfzehn Jahren, während gleichzeitig die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht ohne weiteres den Adressaten wechseln kann, sich etwa wieder verstärkt an die einzelnen Lehrerinnen richten, denn ihre Resultate sind großenteils nicht unmittelbar in erziehungs- und unterrichtspraktische Empfehlungen übersetzbar. Dieses Dilemma scheint mir mit angesprochen zu sein, wenn die Redaktion der „Zeitschrift für Pädagogik“ die Disziplin an den pädagogischen Teil ihrer Identität erinnert.

Die Krise des Praxisbezugs wirkt in die Erziehungswissenschaft zurück. Von Anfang der „realistischen Wendung“ an war klar – und eben das war auch Programm –, daß

Erziehungswissenschaft dazu antrat, pädagogische „Illusionen“ aufzulösen, Anspruch und Realität des Bildungssystems miteinander zu konfrontieren, den ideologischen Anteil der Realitätsbehauptungen idealistischer Pädagogiken zu erweisen, und genau darin wurde ihre „Praxisrelevanz“ gesehen. Die Überzeugung, daß wissenschaftliche Aufklärung grundsätzlich realitätstüchtiger und damit handlungsfähiger mache, ging da ein; die Linke dachte mit ENGELS, daß die (Sozial)-Arbeiterschaft in den Regalen der proletarischen Bücherstuben die geistigen Werkzeuge ihrer politischen Befreiung vorfinden müsse und schickte sich an, sie zu schreiben; die Psychoanalyse trug den Gedanken bei, daß treffende Analyse allemal handlungsfähiger mache als anhaltende Verblendung. Ob wir bei ROTH oder BLANKERTZ, MOLLENHAUER oder KLAFKI nachlesen, der Wert von Tatsachenforschung für kritische Theorie und konstruktive Praxis wird nirgends verabsolutiert, aber auch nirgends in Abrede gestellt. „Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ hieß KLAFKIS Programm in der Weiterentwicklung geisteswissenschaftlich-praktischer Tradition, und später schlug KOENIG die „Rekonstruktion sinnvoller Praxis“ als Orientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung vor (KOENIG 1982). Erziehungswissenschaft galt als praxisrelevant und als pädagogisch ergiebig.

Diese Bewertung verändert sich heute. Gegenwärtig stehen solche Bewertungen der Erziehungswissenschaft zur Diskussion, in denen sie weniger als konstruktive Aufklärerin pädagogischen Wollens erscheint denn als Überbringerin schlechter Nachrichten, als Gegenspielerin der Pädagogik, der sie die Illusionen nimmt, ohne der Praxis so recht etwas Besseres bieten zu können. In J. OELKERS' Essay „Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (1990 a) lautet die Frage: Wie ist pädagogische Ermutigung heute möglich? Und die absichtlich paradoxe Antwort lautet: Überzeugende Pädagogik kann nur noch im engsten Kontakt mit der Erziehungswissenschaft entwickelt werden, die bisher noch jedes pädagogische Ideal widerlegt hat. Pädagogische Utopien bleiben notwendig, weil das Geschäft der Erziehung nicht aufhört, und auch nicht aufhört, Hoffnungen zu binden – so ungut die Wirklichkeiten sein mögen, unter denen wir erziehen. Pädagogik muß „Mut machen“ – auch wenn uns die Wissenschaft entmutigende Realitäten zeigt. Pädagogische Entwürfe müssen ermutigen oder „Optimismus sichern“, sie müssen dazu „an den Glauben appellieren“ (ohne als Religionsersatz aufzutreten), und müssen „Anhänger finden“. Ihnen steht eine Erziehungswissenschaft gegenüber, die nüchtern die „empirischen Wirklichkeiten von Erziehung bearbeitet“. – Hier wird implizit auch eine Bilanz der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ gezogen mit der Konsequenz, daß Pädagogik und Erziehungswissenschaft wieder deutlich auseinandertreten. Die Pädagogik malt Wünschbares aus, die Erziehungswissenschaft bringt die kritischen Nachrichten. Die Pädagogik kann und soll Mut machen; die Erziehungswissenschaft entmutigt eher, indem sie desillusioniert.

Dieser Gegensatz von entmutigender Pädagogik und enttäuschender Erziehungswissenschaft – wohl nicht nur prospektiv oder normativ zu lesen, sondern auch als Deutung pädagogischer Leistungen in der Vergangenheit – findet sich ähnlich in H.-E. TENORTS Vorwort zur „Geschichte der Erziehung“. TENORTH kontrastiert die „Pädagogik“ mit einer „Wissenschaft“, die das „Scheitern pädagogischer Ambitionen“ zeigen muß und deshalb enttäuschen muß, auch wenn sie das im Grunde nicht will; er bezeichnet das Problem,

„... daß der Historiker immer wieder das Scheitern pädagogischer Ambitionen zeigen und zur Kritik des pädagogischen Professionalismus beitragen muß, ohne doch die pädagogische Arbeit der Gegenwart nur enttäuschen zu wollen“ (TENORTH 1988, S. 9f.).

Und ähnlich dem, was MAX WEBER einmal als den notwendigen Heldenmut des Politikers beschrieben hat, der einer illusionslos erkannten Wirklichkeit sein „Dennoch!“ entgegenstellt, entwirft TENORTH den Pädagogen, dem das kritische Bewußtsein der Grenzen jeder Pädagogik zum Ansporn neuer pädagogischer Anstrengung wird:

„Eine Lösung in diesem Dilemma kann darin bestehen, pädagogische Identität dadurch zu gewinnen, daß nicht erzieherische Illusion, sondern das kritische Bewußtsein der pädagogischen und gesellschaftlichen Grenzen und Hindernisse zur Leitlinie wird, Pädagogik im Geiste ihres Ursprungs, als aufklärerische Anstrengung einer legitimen öffentlichen Erziehung, immer neu zu versuchen“ (ebd., S. 10).

Die Vorstellung einer enttäuschenden Erziehungswissenschaft, die nur Grenzen und Hindernisse auswies, Hoffnungen als Illusionen destruierte, scheint mir, um bei den zitierten Autoren zu bleiben, gegenüber der „Geschichte der Erziehung“ oder OELKERS’ „Reformpädagogik“ durchaus unvollständig; hier geht es doch um historische Analysen, die von der Frage nach Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erziehung, nach demokratischer und rationaler Qualität der Pädagogik motiviert und durchzogen sind und Perspektiven öffnen, in denen das Selbstverständnis einer legitimen öffentlichen Erziehung sich situieren kann – das geht in die Idee von der „enttäuschenden Wissenschaft“ nicht ein. Gleichviel, diese Einschätzung besteht hier und bei anderen Erziehungswissenschaftlern, und darauf kommt es mir im Moment an, weil der Dualismus von Enttäuschen und Mutmachen erläutert, an welchen Zug der älteren Pädagogik gedacht sein mag, wenn daran erinnert wird, daß Wissenschaft nicht ausreiche, um die Identität unserer Disziplin zu bestimmen: an die Ermutigung pädagogischer Praxis.

In der Einschätzung wissenschaftlicher Kritik als pädagogisch unzureichend oder sogar „unpädagogisch“ kann sich eine jüngere Wissenschaftlergeneration mit den älteren Pädagogen verständigen. Von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus gesehen ist philosophische Selbstbesinnung, pädagogische Ethik das „Herz“ oder das „Mark“: „Die Erziehungswissenschaft würde ihr Mark verlieren, wollte sie nur positiv beschreiben und die beunruhigende, von innen quellende Frage nach dem Sinn des Tuns und nach dem rechten Handeln darüber verlieren“ (W. FLITNER 1974, S. 68). So lautete eine der theoretischen Formulierungen des praktischen Auftrags, und praktisch besehen müssen einige der älteren Pädagogen große „Ermutiger“ gewesen sein. Besonders zur Person NOHLS sind Erinnerungen wach, wie sie am Anfang von Heiligenlegenden zu stehen pflegen. Es ist aber nicht zufällig, daß persönliches Charisma, außeralltägliche Individualität, für den „Praxisbezug“ bedeutender Pädagogen der Vergangenheit mit konstitutiv war, während der Forschungs- und Lehrbetrieb moderner Erziehungswissenschaft darauf nicht bauen kann. Große Pädagogen in diesem Sinne gab und gibt es in allen Disziplinen; aber die Frage nach der Identität der Disziplin, die Frage des „Praxisbezugs“ auch in der Erziehungswissenschaft, macht es nötig, sich noch einmal von Nahem zu betrachten, worauf der Praxisanspruch und die praktische Wirksamkeit der älteren Pädagogen beruht haben mag.

Dazu meine These vorweg: Ich denke, daß der Praxisbezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf wissenschaftlichen, religiösen und sozialen Voraussetzungen beruhte, die nicht – oder allenfalls um den Preis von Rationalitätsverlusten – wieder herstellbar sind, und daß die legitime Frage nach der praktischen Relevanz heutiger erziehungswissenschaftlicher Forschung nur in der Konzentration auf ihre wissenschaftlichen Aufgaben beantwortet werden kann.

Zum Wissenschaftsbegriff der älteren Pädagogik

Die gegenwärtige realwissenschaftliche Kritik am pädagogischen Idealismus geht davon aus, daß sich die „Wirklichkeit“, auch die Erziehungswirklichkeit, nicht vor allem nach Maßgabe pädagogischer Kriterien entwickelt. Diese Erfahrung stand allerdings auch den geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen schon offen, deren Unbeirrbarkeit im Praktischen sich ja nicht besonderer Armut an Erfahrung schlechthin, sondern zunächst einer bestimmten Wissenschaftsauffassung (für die die Einsicht in das „Wesen“ der Erziehung nicht durch Erfahrung widerlegbar war) verdankte. Der Unterschied zwischen älteren „idealistischen“ und jüngeren „realistischen“ Positionen liegt nicht darin, daß die Älteren sich für die „Wirklichkeit“ etwa weniger interessiert hätten als die Jüngeren. Daß die Pädagogik von der „Praxis“ und „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen habe, daß Handlungsorientierungen ohne Reflexion auf das „Sein“, die geschichtliche Realität des Menschen, nicht geltend gemacht werden können, gehört seit SCHLEIERMACHER und DILTHEY zur allgemeinen Überzeugung. Sondern die Differenz liegt im Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit, das im Idealismus als Entsprechungsverhältnis, später mit der „realistischen Wendung“ als Einschränkung des Ideals oder als Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit aufgefaßt wird. So konnten sich die älteren Pädagogen der Wirklichkeit verschreiben, ohne dem Idealismus abzusagen – im Gegenteil, jeder erste Blick auf die Wirklichkeit konnte nur die Notwendigkeit von Idealen, jedes nähere Hinsehen dann auch ihre Realität wieder erweisen.

Man kann sich das zum Beispiel daran verdeutlichen, wie NOHL (1926) die „Einheit der Pädagogischen Bewegung“ wissenschaftlich konstruiert. Er stellt zunächst fest, daß die pädagogischen Verhältnisse seiner Zeit „von außen angesehen“ zerrissen und widerspruchsvoll wirken. Wenn man aber „mit dem Licht der Autonomie der Pädagogik“ in diesen „Tumult“ hineinleuchte, und all das entschlossen beiseiteschiebe, „was mit der Bildung des Volkes gar nichts zu tun hat“, dann blieben „die großen, rein pädagogischen Bewegungen übrig“ und von diesen könne man „von vornherein sagen: handelt sich bei dem allem überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges, dann muß eine letzte Einheit da sein, aus der es seinen besten Sinn und seine Lebenskraft bezieht: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“. Daß seine Nachforschungen dieses Ideal dann auch als wirkliches ausmachen konnten, versteht sich nach dieser Einleitung beinahe von selbst.

NOHLS Vorgehen kann ein bestimmtes Verhältnis von Forschung und Reformengagement exemplifizieren, eine Wissenschaftsauffassung, die das Verhältnis von Forschung und pädagogisch-politischer Wirkungsabsicht dadurch nahezu unproblematisch halten kann, daß die Wissenschaft sowieso nur danach trachtet, auf den Begriff zu bringen, was die Realität an im Lichte ihrer Normen Vernünftigen produziert. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen verstanden sich als theoretisierender Teil einer „Pädagogischen Bewegung“, damit unmittelbar der Praxis nahe. „Es wird eine schon mögliche, aus pädagogischen Traditionen hervorgegangene pädagogische Gesinnung vorausgesetzt, die der Reflexion unterworfen wird“ (W. FLITNER 1976, S. 8). Wer so vorgeht, kann annehmen, daß den Praktikern bei der Lektüre seines Beitrages der tiefere Sinn ihres Tuns und Wollens aufgeht, womit seine Forschungsergebnisse, sofern sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden, auch schon direkt, nämlich in der Beförderung geistiger Klarheit und Orientierung, wirksam sind. „Die Pädagogik wirkt durch ihre aufklärende Reflexion unmittelbar auf den Praktiker“ (ebd., S. 4). – Das Verhältnis von wissenschaftlicher Erfor-

schung der Wirklichkeit und praktischer Wirkungsabsicht kann erst in dem Maße problematisch werden, in dem sich mit der realistischen Wendung die Auffassung von der Wirklichkeit als „unpädagogischer“ durchsetzt. Die Theoretiker der reformpädagogischen Bewegung brauchten nicht den unangenehmen Eindruck zu haben, der Praxis irgendwelche ihr äußerlichen Sollensvorstellungen aufzudrängen; erst wenn die „Wirklichkeit“ und damit auch die Arbeitsbedingungen und das Alltagsdenken der Praktiker so aufgefaßt werden, daß sie den wissenschaftlich entwickelten Idealen entgegenstehen, müssen die Sollensvorstellungen sich selbst gegenüber grundsätzlich skeptisch werden. Nicht nur die Einsicht in die Pluralität möglicher Utopien und Ethiken, sondern auch demokratische Grundsätze verbieten es dann, Praktiker auf Ideale zu verpflichten, von denen man nicht mehr annehmen kann, daß sie ihnen selbst abgelauscht seien. Gleichzeitig muß Wissenschaft auf ihrem Anspruch bestehen, zu eigenen Einsichten darüber zu kommen, wie die Welt sein könnte; Einsichten, die eventuell in der Erziehungspraxis nicht geteilt werden, ohne dadurch widerlegt zu sein – die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen ist nicht an die Zustimmung des Publikums gebunden.

Religiöse und ständische Elemente des überlieferten Praxisanspruchs

Neben dem Wissenschaftsbegriff der älteren Pädagogen, die hier vereinfachend die „geisteswissenschaftlichen“ genannt werden, waren für ihre Praxisgewißheit auch zwei weitere Elemente konstitutiv, deren eines, ebenfalls von OELKERS (1990 c), jüngst ausführlich untersucht worden ist: die Anlehnung pädagogischer Argumentation an theologisches Denken und, wie man hinzufügen kann, sehr oft auch die Motivation durch persönliche Religiosität. Der in pädagogischen Theorien gegenwärtige Gedanke der „Vollendung“ ist ebenso christliches Erbe wie der vom gläubigen (protestantischen) Pädagogen angenommene persönliche Auftrag, an der Vollendung der Schöpfung mitzuwirken, demgegenüber das (historisch gesprochen: mönchische) Verharren im Kontemplativen, der Rückzug aus den praktischen Forderungen des Alltags, in letzter Konsequenz als müßiger Selbstgenuß verwerflich erscheinen muß. Ein Realismus, der die Verbindungen von Forschung und Reformengagement kappt, ist von dieser Position aus nicht zugänglich; mehr noch, er erscheint als die eigentlich unrealistische Haltung. „Skeptische Resignation und nihilistischer Quietismus sind dem nicht erlaubt, der sich pädagogisch engagiert weiß. Er findet seine Sicherheit, indem er die Verantwortung übernimmt, die auf ihn zukommt, und deren er inne wird“ (W. FLITNER 1976, S. 7). Der Übergang von einer idealistischen und praxisverbundenen zu einer realwissenschaftlich orientierten Pädagogik kann teilweise als späte Säkularisierung dieser Disziplin verstanden werden.

Neben wissenschaftlichen und religiösen gab es schließlich auch soziale Voraussetzungen des Praxisanspruchs älterer Pädagogen, die von den Arbeitsbedingungen heutiger Erziehungswissenschaftler spezifisch verschieden sind. Die Auseinandersetzung mit den Praxisansprüchen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen trifft auf die Schwierigkeit, daß sie unter heutigen Voraussetzungen einen Anspruch als „wissenschaftlichen“ ansehen muß, der gar nicht in erster Linie „wissenschaftlich“ gemeint war, sondern nur unter anderem auch in der Wissenschaft seinen Ausdruck fand, und der außerdem nicht spezifisch „pädagogisch“ war, sondern, man denke an MAX WEBERS Auseinandersetzungen mit der „Katheders prophetie“, zum Beispiel unter Soziologen und Nationalökonomien

ganz ebenso verbreitet war. Die soziale Selektivität der Professorenschaft des ausgehenden neunzehnten und des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts brachte es mit sich, daß das meritokratische Prinzip, an dem Berufungen sich orientieren, nicht der Herstellung, sondern der Bestätigung der Zugehörigkeit zu einem sozialen Stand diene, dessen Mitglieder in jedem Fall den Anspruch erhoben, mit ihrem persönlichen Wirken das Gemeinwohl zu fördern, gleichviel ob sie in den oberen Rängen der Universitäten, der Kirchen oder der Politik diejenige „Verantwortung“ übernahmen, auf die ihre Standeszugehörigkeit sie einstellte. Universitätsprofessoren waren in aller Regel schon im gebildeten Bürgertum geboren, einer kleinen sozialen Schicht, der um die Jahrhundertwende etwa fünf Prozent der Bevölkerung zugerechnet werden können. Ein sozialer Aufstieg aus dem Kleinbürgertum (E. SPRANGERS Vater besaß einen Spielwarenladen, W. FLITNERS Vater war Eisenbahnbeamter) oder aus der Arbeiterschaft (A. FISCHERS Vater war Landarbeiter) war zwar möglich, aber aufs Ganze gesehen so selten, daß die wenigen Aufsteiger das Selbstverständnis der Elite, in der sie ankamen, nicht verändert haben. Das Bildungsideal der kultivierten Persönlichkeit, das das Bildungsbürgertum vertrat, schloß nicht die Wissenschaft als fachlich betriebenen Beruf, aber schloß die Selbstbeschränkung darauf als „Banausentum“ ganz ebenso aus wie einen Zweifel an der Überzeugung, „daß die Entscheidung der Zeit schließlich im Geistigen liegt“ (NOHL 1920, S. 9), dessen Entwicklung eben Aufgabe des kultivierten Menschen war, also ihre.

Die Bedeutung der eigenen und dann der „Persönlichkeit“ überhaupt, die anderes ist als nur Fachmensch, nämlich auch politische, kunstsinnige und religiöse Persönlichkeit, war durch materielle Unabhängigkeit gesichert. Solange die wissenschaftliche Laufbahn auf „plutokratischen Voraussetzungen“ (WEBER) aufbaute, konnte die Verfügung über ein Privatvermögen mit dem Effekt unterstellt werden, den umfassenden Charakter der Verantwortung dessen, der dem geistigen Allgemeinen verpflichtet, nicht aber auf ein bestimmtes Arbeitsverhältnis festgelegt ist, hervorzuheben. (Im Beamtenrecht sind solche ständischen Elemente bis heute überliefert.)

Das sind, versteht sich, nur sehr unvollständige Hinweise auf einige Arbeitsvoraussetzungen der älteren Professorenschaft, die zudem unbedingt um einen weiteren Zug preußischen Gelehrtentums, seine zugleich distanzierte und dienende Rolle der politischen Macht gegenüber, ergänzt werden mußten. Hier sollte nur an ein Selbstverständnis moralischer Verpflichtung und sozialer Enthobenheit erinnert werden, weil gerade die Enthobenheit bis in die Gegenwart im Fremdverständnis dort noch weiterwirkt, wo der „Praxisbezug“ geisteswissenschaftlicher Pädagogik rein als Dogma, ohne Rücksicht auf seinen sozialen Kontext, diskutiert wird. Vor der Bildungsexpansion der Nachkriegszeit war wissenschaftliches Arbeiten die Ausübung eines seltenen sozialen Privilegs; die Bereitschaft, sich aus abgehobener sozialer Stellung in den Lauf der Welt einzumischen, ihn „mitzugestalten“, die moralische Verantwortung, die einer Elite aus ihren Bildungsprivilegien erwächst, auch auf sich zu nehmen, hatte darin ständische Grundlagen. Selbstverständlich ist politisches Verantwortungsgefühl nicht an solche Voraussetzungen gebunden; aber die bildungsbürgerliche Haltung und Selbstgewißheit dessen, der für sich persönlich, als Wissenschaft und Wichtigeres treibendes Individuum, politisches Gehör erwartet, ist ein Habitus, ein Standesmerkmal, das in den Praxisbezug geisteswissenschaftlicher Pädagogen einging. Sine qua non konnte ihnen auch die Frage, ob der Wissenschaft als Wissenschaft eine eigene gesellschaftliche Verantwortung zukomme, beinahe gleichgültig sein; sie selbst begründeten ihre Verantwortung anders.

Zu diesem sozialen Kontext gehört dann auch die Frage, worauf dann eine faktische

Wirksamkeit beruht haben mag, also warum der Praxisanspruch der Universitätslehrer bei den Praktikern eventuell auf Interesse traf.

Ich finde es ergiebig, hier dem Ansatz zu folgen, den WEBER in der „Protestantischen Ethik“ und anderen religionssoziologischen Schriften entwickelt hat, weil er genau das in den Blick nimmt: die praktisch-psychologischen Wirkungen, die eine bestimmte „Lehre“ unter verschiedenen sozialen Bedingungen, für verschiedene soziale Gruppen gehabt haben kann. Er fragt danach, welchen ideellen und materiellen Interessen ein bestimmtes Dogma jeweils entsprochen haben kann, und spürt im Durchgang durch ihre soziale Bedeutung dann auch wieder Denkmuster oder Elemente der „Lehre“ auf, die ohne den soziologischen Blick leichter unbeachtet bleiben. So kann man fragen, welche „Verheißung“ die geisteswissenschaftliche Pädagogik etwa für die Volksschullehrerschaft der Weimarer Zeit enthielt, die in einer erbärmlichen materiellen Lage, mit einer als subaltern geltenden Bildung ausgestattet, gleichzeitig zu den „kulturtragenden Schichten“ gehörte und sich überwiegend nicht mit den politischen Kämpfen der Arbeiterschaft solidarisierte – was leistete ihr die geisteswissenschaftlich-ethische Reflexion? Vielleicht auch dies: daß sie die sozial deklassierte Lehrerschaft pauschal als eine Gruppe sinnsuchender Intellektueller ansprach, also nicht als Unterrichtshandwerker, sondern als „Philosophen“ ansprach, sie damit vorwegnehmend sozial aufwertete und die übrigen von der Lehrerschaft gewünschten Statusverbesserungen (bessere Bezahlung, Universitätsausbildung, besseres soziales Ansehen) jedenfalls in Gedanken schon einmal in greifbare Nähe rückte. Diese „Verheißung“ mag von manchen Gruppen um so eher begrüßt worden sein, als sie mit dem Berufsbild verknüpft war, die Lehrer also gerade nicht in den allgemeinen politischen Kampf schickte, sondern ihre soziale Aufwertung als rein standespolitische Forderung zu formulieren erlaubte.

Eine zweite „Wirkung“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mag darauf beruht haben, wie es ihr gelang, auch das Nachdenken über Erziehung von den politischen Kämpfen der Weimarer Zeit zu distanzieren – keineswegs vollständig, aber doch etwas weiter gehend als viele andere Pädagogiken derselben Epoche. Wahrscheinlich liegt darin mindestens ihre „bleibende Wirkung“ begründet, also der Umstand, daß eine kleine Gruppe geisteswissenschaftlicher Pädagogen zum heute kanonisierten Ausschnitt einer äußerst vielfältigen zeitgenössischen Pädagogik werden konnte, von der der weitaus größere Teil eben wegen seiner politischen Bindungen entweder im Nationalsozialismus nicht überleben konnte oder nach 1945 ganz unakzeptabel wurde. Die „Autonomie“ einer Erziehung, die nur auf den „pädagogischen Bezug“ selbst und auf den Bezug zum Absoluten baut, enthält ja auch eine Art von Ermutigung zum Rückzug der Erziehung aus der Gesellschaft, die keine Orientierung mehr gibt – denn: „Es ist wirklich niemand da, der der Pädagogik die Vision des neuen Menschen gibt, wenn sie nicht den Mut hat, dieses neue Ziel sich selbst aufzugeben“ (NOHL 1920, S. 10)¹.

Ist praktisches Engagement rationalisierbar?

Aufklärende Ermutigung der Praktiker, damit sie ihrem Tun Sinn und Verstand gegeben sehen, nachgehende und perspektivenöffnende Reflexion über das Erzieherische, eine Reflexion der Geistesgeschichte, die auch zu den fachlichen Studiengebieten der angehenden Lehrer Verbindung aufnimmt, dies alles eventuell vorsichtig, aber bestimmt, mit berufspolitischer, allgemeinpolitischer und religiöser Wegweisung vermischt und von Elementen der gängigen Gemeinschafts- und Führer-Ideologien unterlegt – so könnte

man vielleicht den „Praxisbezug“ einiger geisteswissenschaftlicher Pädagogen in der Weimarer Zeit beschreiben; dazu die im engeren Sinne politische Arbeit, Vorträge, Gremienarbeit, Gutachten auf der einen, die pädagogisch-seelsorgerische Einzel- und Gruppenarbeit mit Erziehern, Studenten, Assistenten und Kollegen auf der anderen Seite erwähnen. Vielleicht waren es beeindruckende Einzelpersönlichkeiten, an die man weiterhin denken möchte, wenn es um die Entwicklung des Praxisbezugs heutiger Pädagogikprofessoren zu tun ist. – Aber wie könnte an das Selbstverständnis geisteswissenschaftlicher Pädagogen angeknüpft werden? Es gab einen wissenschaftlichen Anteil ihres Selbstverständnisses und die bewußte Bemühung, die Pädagogik aus der Beliebigkeit des bloßen Mutmachens herauszuholen, um sie der rationaleren Argumentationskultur des wissenschaftlichen Umfelds der Universitäten näherzubringen. Zugleich strebten die geisteswissenschaftlichen Pädagogen aber wohl auch deshalb an die Universitäten, um ihrem Anspruch auf die Führung des „Geistes“ bei der nationalpädagogischen Erneuerung Deutschlands institutionell zu verankern. Der auf eigentümliche Art „moderneren“ (die Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften aufhebenden) Wissenschaftlichkeit einer an der nationalsozialistischen Rassenlehre orientierten Erziehungswissenschaft, von der sie bald verdrängt wurden, hatten sie von ihrem Wissenschaftsbegriff her nur Gedanken zur Konservierung bildungsbürgerlicher Werte und einer ständischen Sozialordnung entgegenzusetzen. Ihre Wissenschaft blieb darin in der Weimarer Zeit Teil der immer stärker werdenden sozialen Bewegung hin zur deutschen Volksgemeinschaft (HARTEN 1990).

Dem heute vorwiegenden, kritisch-rationalistischen Wissenschaftsbegriff standen sie distanziert gegenüber. Seltsamerweise scheint heute gerade aus einer bestimmten Interpretation der systemtheoretischen Einsicht, daß „Wissenschaft“ und „Praxis“ sich nach je eigenen Bedingungen entwickeln, wieder eine Bereitschaft zur Anerkennung einer Pädagogik zu entstehen, die als unwissenschaftlich bezeichnet wird, aber doch nicht nur Vorgeschichte, sondern Identitätsbestandteil unserer Disziplin sein solle – als ob die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis eine Einladung an Wissenschaftler enthielte, sich von den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit zu dispensieren, wo sie praktisch wirksam werden wollen. Man braucht die systemtheoretische Formulierung und soziologische Fundierung der Freiheit der Wissenschaft nicht nur so zu lesen, daß Forschung und Theoriebildung sich von der Praxis kritisch abheben – das tun sie –, sondern muß wohl zusätzlich auch den Gedanken in den Mittelpunkt stellen, daß die eigenlogische Entwicklung von Wissenschaft die Chancen für Selbstreflexion steigert, also die Möglichkeit jeder Disziplin, sich kritisch mit sich selbst und ihrer Theoriegeschichte auseinanderzusetzen. In diesem Sinne könnte, wenn erziehungswissenschaftliche Forschung die Pädagogik der Weimarer Zeit noch genauer analysiert haben wird, auch darüber diskutiert werden, ob die überlieferte Entgegensetzung von „positiver Wissenschaft“ und „Pädagogik“ überhaupt in die systemtheoretische Unterscheidung von „Theorie“ und „Praxis“ übersetzbar ist. Vielleicht stellt sich heraus, daß „Pädagogik“ im Sinne der Geisteswissenschaft nicht die „Praxis“ ist, von der heutige Erziehungswissenschaftler sprechen und der sie ein Eigenrecht zugestehen (TENORTH unterscheidet forschende Wissenschaft als „Avantgarde der Moderne“ von der außerwissenschaftlichen „Weisheit der Pädagogik“, 1990, S. 114, 117). Wenn man „Pädagogik“ als Bezeichnung für Handlungslehren der Praxis von „Erziehungswissenschaft“ unterscheiden will, ist diese Pädagogik wohl nicht mehr dieselbe wie die Wissenschaft gleichen Namens der Geisteswissenschaftler. Damit würden Traditionslinien konstruiert und normativ verlängert – als solle heutige „Praxis“ ihre Vorgeschichte in der geisteswissenschaftlichen Päd-

agogik finden, während „Erziehungswissenschaft“ ihre Vorgeschichte woanders finde. Wenn man jedoch, wie es der systemtheoretischen Kritik an Alteuropa gar nicht fremd ist, geisteswissenschaftliche Pädagogik als „Einheit von Theorie und Praxis“ auffaßt, als Einheit von Wissenschaft, Handlungslehre und sozialer Bewegung, wäre zu überlegen, ob sie nicht *in toto* resorbiert werden muß. Dann hätte Erziehungswissenschaft zu bestimmen, was sie heute als Wissenschaft von der Geisteswissenschaft unterscheidet, und zugleich zu erläutern, welche Praxisbezüge sie unter ihren eigenen Voraussetzungen haben kann².

Zur pädagogischen Kritik der „positiven Wissenschaft“

Bisher ist jedoch ein zentrales Problem nicht berührt, das sich in der Entgegensetzung von „ermutigender Pädagogik“ und „desillusionierender Wissenschaft“ zu erkennen gibt. Der „pädagogische Grundgedankengang“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zielte darauf, eine Berufsethik für die Erzieherchaft zu entwickeln, und dieser Anspruch ist nicht „elitär“ und läßt sich nicht mit Beobachtungen zum sozialen Wandel der Gelehrtenrolle zurückweisen. Das Selbstverständnis der Pädagogik als „praktischer Wissenschaft“ beruft sich darin auf das Vorbild der ältesten Fakultäten, Theologie, Jurisprudenz und vor allem Medizin, die ihre Lehre grundsätzlich an den praktischen seelsorgerischen, rechtspflegerischen und ärztlichen Aufgaben orientieren und dazu auch eine je eigene Berufsethik entwickelt haben, die für die Medizin ihren eindeutigsten Ausdruck im hippokratischen Eid findet. In Analogie dazu ist eine pädagogische Ethik als Berufsethik für Lehrer und Erzieher denkbar. Der Status wissenschaftlicher Arbeit ist damit aber traditionellerweise nur negativ bestimmt.

Die geisteswissenschaftliche Entgegensetzung von „Pädagogik“ als praktisch sinnvoll, wenn nicht sogar sinnstiftend, und „positiver Wissenschaft“ als wertfrei-objektivierender, damit Werte zerstörender Erkenntnissuche geht auf eine Wissenschaftstheorie des Jahrhundertbeginns zurück, die man sich besonders klar an WEBERS Ausführungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Religion (WEBER 1919) oder an FREUDS Ausführung zum Verhältnis von Wissenschaft und Weltanschauung (FREUD 1933) vor Augen führen kann. Letztlich ist der Gegensatz aber so alt wie die Wissenschaft selbst. Unter der Herrschaft religiöser Systeme konnte sich der Anspruch der historisch jüngeren Fakultäten der Natur- und Sozialwissenschaften auf diesseitige, vom Menschen frei gesuchte Erkenntnis nur so entwickeln, daß die Wissenschaft von einer Zuständigkeit für ethische Fragen Abstand nahm. Deren Bearbeitung blieb Sache der Kirche. Dennoch enthielt die wissenschaftliche Erkenntnissuche von Anfang an den Anspruch, keinen „Wert“ als grundsätzlich unbefragbar oder tabu gelten zu lassen, also kein religiöses und kein politisches Dogma als Forschungsverbot zu akzeptieren. Dieser Eigenlogik objektivierenden Erkennens steht jede Metaphysik feindlich gegenüber; während dies aber für die kirchliche Metaphysik seit Galilei und für die Geschichtsmetaphysik seit den Inquisitionen des zwanzigsten Jahrhunderts deutlich ist, erweist sich der wesentlich subtilere Mechanismus, der in der Entwertung von Wissenschaft, ihrer Definition als an-ethisch besteht, als dauerhafter. Wenn etwa gesagt wird, als Erziehungswissenschaftler erkenne man einen Tatbestand, als Pädagoge bewerte man ihn; Erziehungswissenschaft müsse Illusionen zerlegen, Pädagogik dagegen formuliere Hoffnungen und könne praktisch-ethisch Stellung nehmen, dann lebt darin der Naturforscher früherer Epochen weiter, der nur als Mensch von dieser Welt Wissenschaftler sein konnte, als sinnsuchendes und ethischer Orientierung bedürftiges Wesen

aber außerwissenschaftlichen Mächten gehorchte. Es kennzeichnet eine Pädagogik, die das wissenschaftliche Erkennen brauchen will, ohne ihm einen eigenen Wert beizumessen.

Wenn auch die WEBERSche Vorstellung einer absoluten Trennung von Tatsachenurteil und Werturteil in der Erziehungswissenschaft wie andernorts kritisiert wird – es sind zu unterscheidende Urteile, die aber in jedem Handeln und Erkennen aufeinander aufbauen –, fehlt doch teilweise das Bewußtsein davon, daß die Definition wissenschaftlicher „Wahrheit“ selbst auf einem ethischen Postulat beruht. Die Unterscheidung von Tatsachenaussage und Werturteil ist für wissenschaftliches Argumentieren geboten, aber dieses Gebot selbst ist ein ethisches, nicht etwa als Ergebnis von Tatsachenforschung ableitbar, sondern ihr als ethisches Axiom und Grundentscheidung des wissenschaftlich Forschenden vorausgesetzt. Die Annahme, daß freiem, vom Menschen selbst verantwortetem methodischem Forschen ein Wert zukomme, ist in der jüngeren Vergangenheit durchaus auch von seiten der Pädagogik vertreten worden. Wenn Pädagogen sich seit Jahrzehnten dafür verwenden, daß in den allgemeinen Schulunterricht wissenschaftliche Elemente eingehen und daß die Lehrerbildung verwissenschaftlicht werden solle, ging es dabei nicht hauptsächlich darum, der Wirtschaft mehr tüchtige Techniker zuzuführen oder die Lehrer gründlicher mit erprobten Unterrichtstechniken bekannt zu machen, nie ausschließlich um einen Begriff von Wissenschaft als Lieferantin rein technischen Wissens, sondern um die Vorstellung, daß die Suche nach objektiver Erkenntnis zur Selbstverantwortung des „mündigen Menschen“ dazugehöre. Alle Schüler sollten mindestens die Chance haben, ein Interesse an diesem forschenden Zugang zur Welt zu entwickeln, alle angehenden Lehrer mindestens so viel Erfahrung mit der Wissenschaft gewinnen, daß sie sich denken können, was Wissenschaft – wäre. Diese Idee droht aber heute innerhalb der Erziehungswissenschaft dort wieder zu scheitern, wo das abwertende Urteil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik über die in sich wert-lose, an-ethische Wissenschaft nicht aufgearbeitet wird. Es wird dann unklar, warum Lehrerbildung und allgemeine Schulbildung auch „wissenschaftlich“ sein sollten, zumal eine rein technische Begründung überhaupt nicht trägt – noch ist nirgends nachgewiesen, daß wissenschaftlich studierte Lehrer in irgendeinem technischen Sinne bessere Lehrer seien als solche, die keine wissenschaftliche Berufsausbildung erfahren haben.

Für den Wissenschaftler selbst liegt in diesem Urteil die Zumutung, daß er sich als Lieferant eines aufklärenden Wissens verstehen dürfe – und jede neue Information klärt uns über irgend etwas auf –, aber in ethischer Hinsicht nur die Wahl habe, sich entweder außerwissenschaftlichen Normen zu unterstellen oder zuzugeben, daß er ethisch gleichgültig sei. Die dritte und der Wissenschaft eigene Möglichkeit, nämlich die Selbstverpflichtung auf die Ethik objektivierenden Erkennens, ist darin nicht gegeben. Ein verbreiteter Zweifel am Sinn erziehungswissenschaftlicher Forschung verdankt sich zwar auch der berechtigten Kritik an der Aufopferung von Forscherleben und Forschungsmitteln für unwichtige Projekte, geht aber wohl ebenso sehr auf die vom metaphysischen Standpunkt aus gefällte und von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in modifizierter Gestalt übernommene Verurteilung wissenschaftlichen Erkennens als „an sich wertlos“ zurück.

Zum praktischen Wert von Forschung

Eine zweite Problematik im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik führt in den Bereich der pädagogischen Anthropologie. Ich zitiere eine Nebenbemerkung, die

sich am Abschluß der Darstellung eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekts findet: „Wenn schon nicht aus Neugier und wegen des esoterischen Interesses, etwas wissen zu wollen, was man noch nicht weiß, dann aus der Absicht der Verbesserung eines im Konsens als unbefriedigend bewerteten Zustands sollten wir daher ...“ das vorgestellte Forschungsprojekt fortsetzen. Wieder findet sich die Entgegensetzung von Forschung, hier: Neugier, Interesse am Wissen auf der einen, Praxisbezug und praktischer Verbesserungsabsicht auf der anderen Seite, die auch dem Gegensatz von desillusionierender Forschung und konstruktiver Pädagogik zugrundelag, hier allerdings mit einem hoffnungsvollen Zusatz: Es gibt offenbar ein Interesse am Wissenwollen, das weder im Desillusionieren noch in der Verbesserungsabsicht aufgeht. Hier ist ein Problem der pädagogischen Anthropologie angesprochen, das in vielen Lehrveranstaltungen auftaucht und mit der Frage nach dem Sinn wissenschaftlicher Arbeit eng verbunden ist. In die Formulierung, daß das Interesse am Forschen ein „esoterisches“ sei, geht das kritische Bewußtsein der bleibenden sozialen Exklusivität wissenschaftlichen Arbeitens ein; aber aus der Verkürzung, die diese soziale Bedingung ausspart und das Forscherinteresse damit zum Sonderinteresse von Eingeweihten macht, kann erst der Gegensatz zur pädagogisch-praktischen Bedeutung von Forschung entstehen, die dann außerhalb ihrer oder zusätzlich, etwa in pädagogischer Nutzenanwendung, zu suchen ist.

Ich bin nicht sicher, ob sich in der pädagogischen Tradition zu dieser Theorie der Wissenschaftler-Neigung als letztlich doch geistesaristokratischer Sache triftige Gegenargumente finden lassen. Das Ideal geisteswissenschaftlicher Pädagogen jedenfalls war eher das der „angemessenen Berufsfindung“ einerseits, also die Vorstellung, daß jeder einzelne die zu ihm passende Tätigkeit ergreifen solle und nicht etwa jedermann Wissenschaft treiben, sowie die Vorstellung der „Lebensalter“, von denen nur die ersten dem Lernen und dem Erzogenwerden, die folgenden dann der produktiven Tätigkeit in verschiedenen Berufen gewidmet sein sollen, von denen wieder das Weiter-Forschen, -Lernen und -Philosophieren eine rare Ausnahme bildete. Dazu paßte die Lehrpraxis geisteswissenschaftlicher Pädagogen, die den Hörern nicht „Wissenschaft pur“ anboten, sondern Reflexionen vortrugen, die bei den Dozenten vertiefte wissenschaftliche Studien verlangten, nicht aber bei den Hörern. Der Wissenschaftler brauchte Wissenschaft und mußte imstande sein, dem Publikum den wissenschaftlich aufgeklärten pädagogischen Grundgedankengang vorzutragen, nicht: es in wissenschaftliche Forschung einzuführen. Beim Publikum waren philosophisch-ethische Interessen vorausgesetzt.

Angesichts des heutigen Ideals, die wissenschaftlich geprägte Kultur allen und die Universität möglichst vielen zugänglich zu machen, genügt es aber nicht mehr, das Interesse an Forschung und Theoriebildung, das Bedürfnis, etwas wissen zu wollen, was man noch nicht weiß, als Wissenschaftler-Interesse aufzufassen; zurecht halten uns die Studenten entgegen, daß sie gar nicht Wissenschaftler werden wollen.

Die Psychoanalyse hat dieses Problem, wenn ich recht sehe, vorläufig stimmiger gelöst. Sie sieht bei ausnahmslos allen Menschen ein Bedürfnis nach Forschung entstehen; aus den „infantilen Sexualtheorien“, die notwendig scheitern müssen, entwickelt sich eine lebenslange Suche nach Verstehen, Wissen, Begreifen, Theoriebildung, ein Interesse am Forschen, dessen individuell allerhöchst unterschiedliche Schicksale – von einem der Analyse und Forschung gewidmeten Leben bis zur völligen, aber dann eben auch nicht spurlosen Verdrängung des Wissenwollens – sie untersucht. Der „Bildungswert“ oder praktische Wert von Forschung kann von dieser Theorie aus darin gesehen werden, daß die Suche nach Erkenntnis immer auf Widerstände trifft; näher betrachtet zeigen sie sich als persönliche und gesellschaftliche Interessen, die nicht erkannt sein wollen, und stellen den

Forschenden kontinuierlich vor die praktische Entscheidung, ob und warum er diese Interessen gelten lassen (und damit seine Erkenntnissuche abbrechen) will oder nicht. Eine solche Anthropologie schließt es aus, das Bedürfnis nach Forschung als Forscherbedürfnis anzusehen, dem ein praktisches Bedürfnis eigener Art entgegengehalten werden müßte.

Wahrscheinlich sind in pädagogischen Anthropologien vergleichbare Ansätze enthalten, die es erlauben, den praktischen Eigenwert objektivierender Wissenssuche herauszuarbeiten – eine Voraussetzung zur Klärung der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung mit der pädagogischen Praxis verbunden ist.

Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft

Schließlich wird das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft dort problematisch, wo es um die Frage des Gegenstands der Erziehungswissenschaft geht – ob sie denselben oder einen anderen Gegenstand habe als die Pädagogik. In der Regel wird gesagt, es handele sich um denselben Gegenstand, die Erziehung, der nur von seiten der Erziehungswissenschaft mit anderen Fragestellungen, Methoden und Theorien betrachtet werde als von seiten der Pädagogik. Die Erziehungswissenschaft analysiere Erziehung realwissenschaftlich-kritisch, die Pädagogik unterziehe sie normativer Reflexion. Und häufig wird, als zweite Verbindungsebene, die gemeinsame praktische Verantwortlichkeit eingeführt; erziehungswissenschaftliche Forschung zielen, wie die Pädagogik, nur mit anderen Mitteln, auf die Verbesserung der Erziehungswirklichkeit, auf eine bessere Verbesserung sozusagen, auf „wissenschaftliche Pädagogik“.

Die Frage, wie mit dem theoretischen Erbe der „großen Entwürfe“ umzugehen sei, ist damit aber noch nicht geklärt und kann wohl auch nur behandelt werden, indem man diese Entwürfe zunächst auf den Begriff zu bringen sucht, ohne sich nur ihrem Selbstverständnis anzuschließen. Ich versuche das in folgender Richtung: Die Pädagogiken der Neuzeit haben eine utopische Dimension, die sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen verändert. ROUSSEAUS Utopie war eine andere als die Utopien der Reformpädagogen und diese wieder anders als die Utopie gegenwärtiger „wissenschaftlicher Pädagogiken“, aber ihr gemeinsames Kennzeichen ist, daß sie die Analyse der Erziehung immer mit dem Anspruch moderner Gesellschaften auf die bewußte Gestaltung sozialen Wandels verknüpfen. Dieser Anspruch, der moderne von traditionellen Gesellschaften unterscheidet, hat von seinen Anfängen an auch die Wahrnehmung der physischen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens verändert; wie alle andere „Natur“ wurde dann die Naturtatsache der physischen Selbsterneuerung der Menschheit in das umfassende Projekt der sozialen Selbsterneuerung hineingezogen. Überall haben Gesellschaften auf die „Entwicklungstatsache“ (BERNFELD) mit irgendeiner Erziehung reagiert, und aus der europäischen Antike wie aus anderen Schriftkulturen sind Erziehungslehren überliefert, aber erst moderne Gesellschaften des Okzidents haben den Umstand, daß die Alten sterben und Kinder nachwachsen, als dynamisches Potential aufgefaßt und als solches dem Projekt der Moderne eingefügt. Jetzt entsteht die Vorstellung, daß neben anderen Universalien gesellschaftlichen Lebens, etwa der Arbeit und der Politik, auch der Wechsel der Generationen ein Ausgangspunkt für die Gesellschaft sein könne, die ihre Geschichte vermenschlichen, in menschliche Hand legen will. „Pädagogik“ ist die Summe der Reaktionen moderner Gesellschaften auf die Tatsache ihrer physischen Selbsterneuerung.

In ihren Pädagogiken denken moderne Gesellschaften in zwei Richtungen über sich hinaus, in Richtung auf die „Natur“, die ihnen den kontinuierlichen Wechsel ihrer physischen Grundlagen vorgibt, und in Richtung auf die „Zukunft“, die in irgendeinem spezifischen Sinne als „neu“ gegenüber den Gegenwart vorgestellt wird. Wenn diese doppelte Transzendenz häufig, jedenfalls bis in die geisteswissenschaftliche Pädagogik hinein, religiös gedeutet worden ist, läßt sie sich doch auf rein diesseitige Begriffe bringen. Wegdenken läßt sie sich allerdings nicht; der Bezug auf eine der Gesellschaft vorausgehende Natur einerseits und auf eine künftige Überschreitung der bestehenden sozialen Ordnungen andererseits ist für Pädagogik konstitutiv (und begründet auch die spezifische Stellung der Erziehungswissenschaft unter den Human- und Sozialwissenschaften, die Verbindung von Anthropologie, Psychologie und Soziologie unter einer eigenen Perspektive)³.

Gegen die utopischen Konnotationen der Pädagogik richtet sich heute die Kritik, die die konservativen Funktionen der Erziehung hervorhebt – Erziehung sei immer auch „Reproduktion“, eingebunden in die Mechanismen der Erhaltung bestehender sozialer Institutionen. So notwendig es ist, diese Selbstverständlichkeit gelegentlich in Erinnerung zu rufen, wie das etwa LUHMANN/SCHORR gegenüber dem pädagogischen Utopismus der 60er und 70er Jahre getan haben, so beschränkt bleibt doch ein wissenschaftlicher Zugriff auf die pädagogischen Utopien, der ihre Untauglichkeit für Bildungsplanung oder Lehrerberatung zum Leitfaden der Analyse macht. Hinter dieser Kritik steckt ein verkürzter Praxisbegriff, der die erziehungswissenschaftliche Forschung in die Pflicht nehmen will, sogleich in Ratschläge zu münden, und deshalb verlangt, sie müsse den pädagogischen Utopien nachsetzen, um sie auf das Maß des heute Machbaren oder Planbaren zu reduzieren. Die Idee von der „praktischen Wissenschaft“ transportiert hier ein Selbstverständnis von „Auftragsforschung“ in die Erziehungswissenschaft, die dann meint, ihre Nützlichkeit durch einen Realismus empfehlen zu müssen, der sich vom Utopischen so weit wie möglich distanziert.

Die Distanzierung ginge jedoch nicht weit genug, wenn die Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe ausschließlich darin sähe, mit dem utopischen Denken zu konkurrieren. Als interessierte Gegnerin der Pädagogik bleibt sie Teil der Landschaft, die sie auch überblicken soll. Wenn die Erziehungswissenschaft zur Zeit weniger in Aufträge eingebunden ist, als sie es in ihrer Entstehungsphase war, liegt darin auch eine Chance für sie, als Wissenschaft ihre eigenen Fragen bestimmter zu entwickeln, das kann heißen: Geschichte und Gegenwart pädagogischer Utopien in ihrem Zusammenhang mit dem Anspruch der Moderne auf bewußte Selbsterneuerung der Gesellschaft zu rekonstruieren.

Anmerkungen

- 1 Diese Überlegungen können hier nicht ausgeführt werden, wollen als Hypthesen angesehen werden. Auszuführen wären, neben vielem anderen, die deutlichen Unterschiede zwischen den geisteswissenschaftlichen Pädagogen: NOHL glaubte, daß die Pädagogik eine „Vision des neuen Menschen“ und andere „Ideale“ selbst schaffen könne und solle; W. FLITNER hat das nicht geteilt; für ihn gab es nur die Möglichkeit nachgehender Reflexion schon vorhandener „pädagogischer Gesinnung“. Darin sind auch Unterschiede der religiösen und politischen Orientierung impliziert.
- 2 Die Anerkennung einer „unwissenschaftlichen Praxis“ enthält möglicherweise auch ein wohlmeinendes Mißverständnis gegenüber den „Praxisorientierten“ innerhalb der Disziplin, also denen, die nach der Untersuchung „Zur Lage der Erziehungswissenschaft“ als weniger forschende Subkultur bezeichnet werden, das Mißverständnis, sie wollten von sich aus ihre Pra-

xisorientierungen von Wissenschaft unabhängig entwickeln. ROEDERs Ergebnisse (1990) weisen in die entgegengesetzte Richtung. Wenn 65 % aller Pädagogikprofessoren dem Lehrerberuf den Rücken gekehrt haben, um zu promovieren und sich an eine Hochschule zu bewerben (ebd., S. 657), muß man annehmen, daß nicht vor allem Statusgründe und geringere Lehrbelastung dafür ausschlaggebend waren, sondern ein Interesse an der Verbindung von Lehre mit wissenschaftlicher Arbeit, die in der Schule schwerer zu realisieren ist. Auch sonst ist eine Forschungsorientierung deutlich. ROEDER findet, daß die Professoren „Praxiskontakte“ für die eigene Forschung „durchgängig positiv“ bewerten, sie als „besonders wichtige wissenschaftliche Anregung“ schätzen, und findet zugleich, daß an dieser Einschätzung insofern etwas nicht stimmt, als die Ausdehnung von Praxiskontakten im umgekehrten Verhältnis zur Ausdehnung der Forschungs- und Publikationstätigkeit steht. Diese Inkongruenz weist darauf hin, daß in unserer Disziplin eine Norm existiert, in der Praxiskontakte aufgewertet werden – wir sind eine „praxisorientierte“ Disziplin –, und die Befragten diese Norm anerkennen, indem sie an Praxiskontakten loben, sie seien forschungsrelevant, gleichviel ob ihre persönliche Erfahrung dies bestätigt oder nicht. Zugleich existiert eine zweite, die universitäre Norm, daß ein Professor forschen solle. Sie geht in die Fragestellung ein, und die Antworten zeigen, daß auch sie anerkannt wird: Die Praxiskontakte werden nicht in ihrer Praxis-, sondern in ihrer Forschungsrelevanz gelobt. Schließlich gehört als dritte Norm für Hochschullehrer die wissenschaftliche Anforderung dazu, daß ein Wissenschaftler seine Gedanken der fachöffentlichen Kritik aussetzen solle, indem er sie publiziert; der Befund, daß bei uns wie in anderen Fächern „beträchtliche Unterschiede“ (ebd., S. 663) zwischen den Selbstangaben über Veröffentlichungen und objektiveren Messungen bestehen, macht deutlich, daß auch diese Norm anerkannt ist. Der „Praxisanspruch“ mindert ihre Geltung offenbar nicht, denn Übertreibungen zur eigenen Publikationstätigkeit sind bei uns ähnlich ausgeprägt wie in anderen Sozialwissenschaften, die unseren Praxisanspruch nicht kennen (ebd.).

Diese Befunde erlauben die Deutung, daß das Selbstverständnis der Professoren des Fachs in der Verbindung von Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung liegt. In bezug auf die tatsächlichen Aktivitäten läßt sich eine forschungsaktive und eine praxisgebundene Subkultur unterscheiden; in bezug auf normative Orientierungen müßte man aber wohl von einer „aktiv forschungsorientierten“ und einer „passiv forschungsorientierten“ Subkultur sprechen, denn auch die weniger wissenschaftlich Aktiven anerkennen ihrerseits die Forschungs- und die Publikationsnorm. So ist ROEDER zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Vermittlung von Praxisorientierung und forschender Erziehungswissenschaft eine wichtige Aufgabe bleibe.

- 3 Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß es mit „Pädagogik“ in Zukunft auch wieder zu Ende geht; daß also die Tatsache des Generationswechsels nicht mehr in Projekte der gesellschaftlichen Selbsterneuerung einbezogen wird, keine Utopien mehr weckt, wie das auch vor unserer Zeit und in anderen Kulturen der Fall war. Der hier verwendete Begriff der „Pädagogik“ ist nicht überhistorisch gefaßt, sondern an die Geschichtlichkeit der Moderne gebunden. – Es ist nötig, einen solchen oder besseren allgemeinen Begriff von „Pädagogik“ zu entwickeln, schon um den Gegenstand von Erziehungswissenschaft im Kontext der anderen Projekte der Moderne situieren zu können und damit die Vorstellung zu überwinden, daß wir es nur in unserer Theoriegeschichte mit „Utopien“ und eventuell einem irgendwie „spezifisch pädagogischen“ Mangel an „Realismus“ zu tun hätten. Die Utopien der Modernisierung, mit denen es die Wirtschaftswissenschaften, die Politologie, die allgemeine Soziologie zu tun haben, halten darin jeden Vergleich mit den pädagogischen Entwürfen aus.

Literatur

- BAUMERT, J./P.M. ROEDER: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1974 (14. Aufl.).
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 1–8.
- FREUD, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXXV Vorlesung. GW XV, Imago, London 1940, S. 170–197.

- HARTEN, H.-C.: Rassenhygiene und Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. Unveröff. Ms. Berlin 1990.
- KOENIG, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: E. KOENIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S. 80–103.
- NOHL, H.: Die neue deutsche Bildung. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 9–20 (zit. als NOHL 1920).
- NOHL, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 21–27 (zit. als NOHL 1926).
- OELKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. Einführende Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 831–851.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 1–13 (a).
- OELKERS, J.: Rezension zu J. DERBOLAV: Grundriß einer Gesamtpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 625–628 (b).
- OELKERS, J.: Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990. S. 24–72 (c).
- ROEDER, P.M.: Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 651–670.
- TENORTH, H.E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- TENORTH, H.E.: Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: H.-H. KRUEGER (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 105–121.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973 (4. Auflage), S. 582–613 (zit. als WEBER 1919).

Anschrift der Autorin

Dr. Elisabeth Flitner, Le Débuché, La Ronce, F-92410 Ville d'Avray.

Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis

Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft

Eine selbstreflexive Vorbemerkung

Am Schluß der ersten systematischen Reaktion auf die „postmoderne“ Provokation in der Erziehungswissenschaft stehen eine Belehrung und ein Tataufwurf:

„Das Ende pädagogischen Handelns herbeizuführen, war seit ROUSSEAUS Programm negativer Erziehung und SCHLEIERMACHERS dialektischer Theorie der Erziehung ein genuiner Gedanke der neuzeitlichen Pädagogik, dessen Tiefe gerade darin liegt, gezeigt zu haben, daß wir das Ende der Erziehung von deren Anfang her konzipieren müssen. Diese Idee in ihr Recht zu setzen und die ökonomischen, ethischen, pädagogischen und politischen Bedingungen zu erforschen und sicherzustellen, die ein solches Ende der Erziehung ermöglichen, ist die in Theorie, Praxis, Empirie und Forschung zu bewahrende Aufgabenstellung neuzeitlicher Pädagogik“ (BENNER/GÖSTEMEYER 1987, S. 81).

Beiden Sätzen ist in demselben Maße zuzustimmen, wie ihre Autoren den Resultaten der „postmodernen“ Analysanden beipflichten konnten, denen zufolge ein Pädagogisierungsprozeß der westlichen Kulturen unübersehbar ist. Worauf es heute, am Ende des postmodernen Jahrzehnts, ankommt, das ist deshalb der Schritt von der Analyse zur Beantwortung der Frage, wie es weitergehen soll auf dem Weg zu jenem Ende.

Den Unverdrossenen stellt sich diese Frage nicht. Die Arbeit an der pädagogischen Wissensproduktion unter – darauf sei noch einmal zurückgeblickt – technischem, praktischem oder emanzipatorischem Erkenntnisinteresse wurde und wird fortgesetzt. Unter dem Pluralitätsgebot einer liberalen Wissenschaftsauffassung ist daran nichts auszusetzen. Unter Legitimationsdruck sind allein diejenigen geraten, denen „business as usual“ unzureichend erschien, ohne daß sie eine entfaltete, am Ende gar „postmoderne“ Alternative vorgelegt hätten. So gerieten sie in den Verdacht, wenn nicht die ganze Pädagogik, so doch Teile dieses Genres abschaffen zu wollen, und sie haben diese Suggestion in der Tat gelegentlich genährt, wenn sie von der „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (vgl. WÜNSCHE 1985) oder dem „Ende der Erziehung“ (vgl. GIESECKE 1985) schrieben. Mehr noch: KLAUS MOLLENHAUER sieht sich jüngst dem Vorwurf der „Treulosigkeit gegenüber den Adoptiv-Kindern“ (SCHEILKE 1987, S. 69) ausgesetzt und damit in einem Atemzug mit seinem früheren Kontrahenten BREZINKA als jemand genannt, der mit der „Aufgabe eines Paradigmas“ (vgl. GARZ 1989, S. 25) gegen das Gebot von Treu und Glauben verstoßen habe.

Die Kränkung die aus solchen Versuchen der moralisierenden Disqualifizierung theoretischer Suchbewegungen spricht, steckt offenbar tief. Dissonanzpsychologisch gesprochen muß der scheinbare Ausstieg eines Protagonisten aus der eigenen Theoriegemeinschaft für die Hinterbliebenen durch Publikationsriten der Ausgrenzung, das heißt über Kon-

servatismusverdacht oder über den Vorwurf des Verlusts von Geradlinigkeit, Identität, also des Bei-Sich-Seins aushaltbar gemacht werden. Diese Tatsache ist nur deshalb erwähnenswert, weil die auf diese Weise Angegriffenen nicht nur fast ausnahmslos derselben erziehungswissenschaftlichen Theorietradition entstammen, sondern weil diese Tradition die der Kritischen Erziehungswissenschaft ist. Interessanterweise hat diese Beobachtung bislang nicht zu der Überlegung geführt, ob es einen theoretischen Grund dafür gibt. Vieles spricht nämlich dafür, daß postmodernes Philosophieren in der Pädagogik, zumindest in seinen analytischen Elementen, eine konsequente Weiterführung Kritischer Erziehungswissenschaft war, so weit es auf deren Wurzel, die „Dialektik der Aufklärung“, zurückgriff und die spätfrankfurter Deviationen der Kritischen Theorie hinter sich ließ.

Diese These ist zu begründen. Die seitens postmoderner Philosophie gegen die „großen Erzählungen“ gerichteten Verdikte sind kritischer Natur und waren, soweit sie sich auf die dem technischen und dem praktischen Erkenntnisinteresse folgenden Wissenschaften richteten, bekanntlich teilweise schon durch HABERMAS präformiert. Doch die Beurteilung der als „emanzipatorische“ gescheiterten Wissenschaft geht weiter. Sie muß das Versprechen prüfen, demzufolge eine Verbindung technischen und praktischen Erkenntnisinteresses bis in die Methoden hinein auf der Ebene von Emanzipation Mündigkeit freizusetzen imstande sei. Der Rekurs auf diese frühe Arbeit von HABERMAS ist nicht zufällig. Aus ihrer gegen den Objektivitätsanspruch der empirisch-analytischen Wissenschaften gerichteten Herausforderung im Kontext des Positivismusstreites bezog nicht nur die 68er Generation ein wesentliches Motiv, sondern auch die Kritische Erziehungswissenschaft durch ihre Inauguratoren KLAUS MOLLENHAUER (vgl. MOLLENHAUER 1968) und HERWIG BLANKERTZ (vgl. BLANKERTZ 1966). Kritische Erziehungswissenschaft wäre heute als ein gelungenes Unternehmen zu kennzeichnen, wenn die Verbindung erfahrungswissenschaftlicher und theoretischer Akzente der Pädagogik zu einer neuen Qualität pädagogischer Theorie und Praxis geführt hätte. Es wird indessen deutlich, daß der willige Mitvollzug der HABERMASschen Wende zu einer kommunikationstheoretischen Begründung seiner Bemühungen das Projekt scheitern ließ.

Nach einer Betrachtung der Einwände (1.), die inzwischen gegen die Wissenschaften vorgebracht werden, welche sich der Wissensproduktion auf den drei Ebenen des technischen Verfügungswissens, des praktischen Orientierungswissens und des emanzipatorischen Wissens widmen, wird in einem zweiten Schritt (2.) nach dem heutigen Status entsprechender erziehungswissenschaftlicher Bemühungen auf diesen drei Ebenen gefragt. Über Erfolg oder Scheitern der großen wissenschaftlichen Konzeptionen, denen HABERMAS in Anlehnung an SCHELER seine Erkenntnisinteressen zugeordnet hatte, besteht keine Einigkeit, weder innerhalb noch außerhalb der Erziehungswissenschaft. Die diesen Interessen folgenden Erkenntnisbemühungen sind deshalb fortgesetzt worden, sie dauern an, und es ist nicht sehr wahrscheinlich, daß ihre Vertreter sich in hellen Scharen von ihnen abwenden. Die Folgen solcher Programme, zu denen auch ihre bisweilen praktische *Folgenlosigkeit* zu rechnen wäre, bleiben aber nicht aus.

Da eine Zerstörung der drei grundlegenden Wissenschaftsprogramme nicht nur, wie inzwischen deutlich wird, aussichtslos ist, sondern unter dem Gebot eines Wissenschaftspluralismus gar nicht legitimiert werden kann, dürfte sinnvoll nach der postmodernen Herausforderung nicht mehr *ein* Modell einer einseitig verpflichteten Erziehungswissenschaft zu suchen sein. Dieses Einheitspostulat hat in der Vergangenheit zu viel fruchtlosen Streit provoziert. Die Bewegung kann nicht in die Richtung einer Integration

der Wissenstypen auf einem „höheren“ Niveau ablaufen, sondern in diejenige der Schaffung weiterer Typen.

Einer solchen Suche widmet sich der dritte Schritt (3.). Außerhalb der Erziehungswissenschaft zeichnen sich inzwischen erste Versuche ab, wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Prüfverfahren, Korrektive, Supplemente oder Transgressionen zu schaffen, die ich derartig auf die den drei Erkenntnisinteressen verpflichteten Erkenntnisweisen ausrichten möchte, daß sie sich zu ihnen reflexiv verhalten.

Gibt es für die Wissenstypen, die solcherart reflexive Einstellung zu den etablierten Wissensarten hervorbringen, für das *Risikowissen*, für das *Mythenwissen* und für das *poietische Wissen*, pädagogische Entsprechungen? Dieser Frage wird gleichfalls im dritten Schritt nachgegangen werden. Es wird darin die Antwort expliziert, daß es sich dabei um drei Formen reflexiver pädagogischer Tätigkeit handeln könnte: *Erziehungs- bzw. Pädagogikfolgenabschätzung*, *Mythologie der Erziehung* und *pädagogische Méthexis* (vgl. Abbildung 1).

	Krisenmomente der Wissenschaften	Krisenmomente der Erziehungswissenschaft	reflexive Wissenschaft	reflexive Wissenschaft	reflexive Erziehungswissenschaft
Wissenschaften, die technisches Verfügungswissen hervorbringen	Verfall der Kategorien wissenschaftlicher Wahrheit und empirischer Kausalität	Kontingenz der Ergebnisse erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik	Definition, Abschätzung, Vermeidung, Verteilung der Risiken von Technik und Wissenschaft	Risikowissen	Abschätzung der Implikationen von Erziehung und Pädagogik
Wissenschaften, die praktisches Orientierungswissen hervorbringen	Verlust des Glaubens an Finalität und Orientierung durch Wissenschaft	Referenzlosigkeit und Anthropologisierung systematischer Pädagogik	Historische Anthropologie	Mythenwissen	Mythologie der Erziehung
Wissenschaften, die emanzipatorisches Wissen hervorbringen	Erfahrung der Folgenlosigkeit von negativer Kritik und des Rückfalls in praktisches Orientierungswissen	Dilemma der Folgenlosigkeit kritischer Erziehungswissenschaft bzw. „emanzipatorischer“ Legitimation außerkritischer pädagogischer Entscheidungen	radikaler Konstruktivismus	poietisches Wissen, wissende Poietik	pädagogische Méthexis als Zulassen divergenter Wissensformen, Methoden, Habitus

1. Krisenmomente der Wissenschaften

Erinnern wir uns an das theoretische Brot der frühen Jahre. Einer der Texte hieß „Erkenntnis und Interesse“, und wir markierten an seinem Rande unter anderem diese Formulierungen:

„In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein *technisches*, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaft ein *praktisches* und in den Ansatz kritisch orientierter Wis-

senschaft jenes *emanzipatorische* Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden (...) zugrunde lag“ (HABERMAS 1969, S. 155).

„Die spezifischen Gesichtspunkte, unter denen wir die Wirklichkeit transzendental notwendig auffassen, legen drei Kategorien möglichen Wissens fest: Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern; Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypothesierten Gewalten lösen“ (ebd., S. 162).

Soweit wir uns Frankfurt nahe fühlten, bezogen wir aus diesen Formulierungen unsere Abscheu gegenüber dem Positivismus, wenn er den Modus technischen Verfügungswissens auf soziale Prozesse übertrug, fanden das aber in bezug auf die Naturwissenschaften völlig in Ordnung und kaschierten erfolgreich unsere eigene Unfähigkeit im Umgang mit Chiquadrat und Fortran IV. Wir waren erleichtert darüber, daß unsere geisteswissenschaftliche Herkunft und damit unsere Arbeit an der Herstellung praktischen Orientierungswissens vergleichsweise positiv beurteilt wurde, und wir gaben selbstkritisch zu, daß der geisteswissenschaftliche Primat der Praxis und damit der Nachgang der Interpretationen die Katastrophen vom Typus nur ex post kommentieren, aber nicht verhindern konnte. Gleichzeitig glaubten wir nicht, daß normative oder Prinzipienwissenschaft daran etwas zu ändern vermöchte. Vielmehr waren wir sicher, daß das Prinzip der Kritik aufgrund der Selbstdurchsetzungskraft der Vernunft („das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden“, ebd., S. 163) die negativen Implikationen der empirisch-analytischen und der hermeneutischen Wissenschaften ein für allemal neutralisieren würde. Diese Zuversicht war nicht zuletzt aus der Idee zu beziehen, die Einseitigkeiten des empirisch-analytischen und des hermeneutischen Zugriffs auf Welt nebst ihren Folgen dadurch aufheben zu können, daß eine Art objektiver Hermeneutik Objektivität und Sinnhaftigkeit zusammenzubringen vermöchte. Jedenfalls war dieses 1967 die Botschaft in der Studie „Zur Logik der Sozialwissenschaften“ (vgl. HABERMAS 1970).

In der konstruktiven Wendebewegung der Kritischen Theorie wurde das Moment der Kritik aber sowohl gegenüber der vorgefundenen gesellschaftlichen Wirklichkeit als auch gegenüber dem, um das es hier geht, zerstört, die Möglichkeit der Kritik gegenüber den Wissensproduktionen der etablierten Wissenschaftstypen. Zwar war zunächst noch von einer Bemühung um kommunikative *Kompetenz* die Rede, und das Konstrukt der idealen Sprechsituation konnte noch als eine regulative Idee gedeutet werden, an der die praktische Repressivität der „objektiv überflüssigen Herrschaft“ gemessen werden sollte, aber 10 Jahre später war die Richtung klar: Es ging um eine „Theorie des kommunikativen *Handelns*“ (vgl. HABERMAS 1981), zurück zum Orientierungswissen.

Die Kritik der wissenschaftlichen Wissensproduktion ist inzwischen außerhalb der Kritischen Theorie, aber durchaus im Einklang mit ihren frühen Intentionen näher qualifiziert worden. Dabei geht die Kritik insofern weitaus grundsätzlicher vor, als es selbst mit der HABERMASschen Interessenlehre noch gemeint war, die ja an dem Stellenwert der Wissenschaftstypen als solchen festhielt. So wird, was die Produktion technischen Verfügungswissens angeht, unter anderem festgestellt, daß die Erkenntnisproduktion einer *Kontextualisierung* (vgl. LAU 1989) unterliegt, das heißt, daß die Objektivität und die Wahrheit der Ergebnisse kontextabhängig sind. Das ist eine Einsicht, die sich aber nicht mehr auf die Interesseneingebundenheit bezieht, sondern darauf, daß, wie RORTY es exemplarisch formuliert, die NEWTONschen Gesetze vor NEWTON eben nicht galten. Die Chaos-Forschung bestätigt diese Einschätzung inzwischen (vgl. MARTIENSSEN 1989).

Der *Wahrheitsanspruch* selbst der Naturwissenschaften ist damit *problematisch* geworden. Die Wissenschaften erscheinen als eine „Quelle von Unsicherheit“ (LAU 1989, S. 431). Des weiteren stehen wir vor einer *Trivialisierung* der Wissenschaft, insoweit naturwissenschaftliche Ergebnisse aufgrund ihrer Hyperspezialisierung für unser Selbstbild bedeutungslos werden (vgl. TENBRUCK 1989, S. 148) und die *Methodologisierung* der Wissenschaften, das heißt die „Erstickung in weitläufigen Begriffsterminologien, die Überwucherung der methodischen und technischen Aspekte, die Spezialisierung der Aufgaben und die Schablonisierung der Forschung“ selbst in den Geisteswissenschaften hat dazu geführt, das Orientierungsproblem, weil wissenschaftlich nicht lösbar, wissenschaftstheoretisch als Scheinproblem auszuschließen (vgl. ebd., S. 159 und 162f.). Schließlich wird die Basis natur- wie sozialwissenschaftlichen Denkens zerstört, wenn RIEDL zeigt, daß es sich bei dem nach KANT vernünftig nicht begründbaren Kausalitätsapriori der Kritik der reinen Vernunft um ein ererbtes, in Kosmogonien beschworenes Verhaltensprogramm handelt, dem offenbar auch Tauben in der Skinner-Box folgen (vgl. RIEDL 1986, S. 77).

Dem daraus entwachsenden „naturwissenschaftlichen Obskurantismus“ (ebd., S. 86) korrespondiert ein „geisteswissenschaftlicher Obskurantismus“, demzufolge Welterklärung nicht naturwissenschaftlich aus ihren Antrieben und Kräften versucht wird, sondern finalistisch aus angeblichen Zwecken. Da die Finalität gleichermaßen apriorisch ist, da man daran, daß das „Ganze weiß, was es soll“ (ebd.), nur mehr *glauben* kann, wird wegen des Fehlens einer gemeinsamen Weltanschauung dieses Apriori zu einer Orientierungsmöglichkeit unter vielen, die wissenschaftlich nicht mehr eingeholt werden können. Der Orientierungsanspruch der Wissenschaften, die einem praktischen Erkenntnisinteresse folgen, verliert an Akzeptanz (vgl. LAU 1989).

Noch einmal gelangen wir zum Modell kritischer Wissenschaft im frühen Sinne der HABERMASschen Interessenlehre zurück: Wenn die Produktion technischen Verfügungswissens zur Unverfügbarkeit über die Natur und zur Zerstörung jeglichen Sinns führt und wenn praktisches Orientierungswissen in Glauben umschlägt, scheint die Chance kritischer Wissenschaft verspielt, sich, womöglich gesellschaftstheoretisch, mit einer Kritik einzelner Wissenschaftsresultate zu befassen. Das Objekt der Kritik droht sich zu verflüchtigen. Das bringt gegenüber den Enttäuschungen über die Folgenlosigkeit der Kritik am Übergang zu den 70er Jahren eine neue Qualität mit sich, die der Unnötigkeit, und - das ist wichtiger - die des Fortfalls der Argumentationsbasis für jegliche Kritik.

Aber: Die Produktion technischen und praktischen „Wissens“ geht unvermindert weiter, und keine kritische Wissenschaft schützt uns derzeit vor den Folgen.

2. *Krisenmomente der Erziehungswissenschaft*

25 Jahre nach der ROTHschen Forderung in Richtung einer „realistischen Wendung“, nach einem beispiellosen Ausbau der Erziehungswissenschaft und einer schwerpunktartigen Förderung erfahrungswissenschaftlicher pädagogischer Forschung kann niemand mehr ernsthaft behaupten, es gebe zu wenig empirisch-analytisches Wissen über erzieherische Prozesse. Trotzdem gehören Klagen über ein solches Defizit der Pädagogik und „über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse“ (HEID 1989) zur Tagesordnung. Soweit sie sich, wie HEIDS Überlegungen, auf die ausbleibende Rezeption des ja massenhaft vorhandenen Wissens beziehen und nicht kontra-

faktisch diese Produktion als immer noch unzureichend einklagen, ist ihnen zuzustimmen. Wenn HEID schreibt, „daß es fast keine (gesellschafts-)politische Position oder Programmatik gibt, für die sich nicht auch erziehungstheoretische Legitimation anböte oder beschaffen ließe“ (ebd., S. 119), so ist das auch ein Hinweis auf den Wahrheitsstatus erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Wahrheit und Brauchbarkeit handlungsleitenden Wissens haben nichts mehr miteinander zu tun, „so daß praktische Erfolge unabhängig sind von der wissenschaftlichen Qualität jener wissenschaftlichen Theorien ...“ (ebd., S. 114). In diesen Einschätzungen spiegelt sich für die Erziehungswissenschaft auf der Ebene technischen Verfügungswissens das, was allgemein als Prozeß des Bedeutungsverfalls bis hin zu den Naturwissenschaften zu beschreiben war. Neben der Methodologisierung und der Trivialisierung der Wissenschaft, die diesen Prozeß begünstigt haben mögen, ist insbesondere für die Erziehungswissenschaft aber eine Erscheinung wichtig, die selbst Menschen irritiert, welche diesem Fach nicht gerade fernstehen. So konstatierte HELLMUT BECKER, daß die Edition einer erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädie eigentlich unmöglich sei, denn „es gebe zwar viele Erziehungswissenschaftler in Deutschland, aber sie seien alle über alles verschiedener Meinung“ (BECKER 1983, S. 525).

Anhand der Geschichte des Begabungsbegriffs läßt sich dieses Phänomen exemplarisch studieren. Von den Stellungnahmen zur sogenannten Studierrucht zwischen 1761 und 1828 bis hin zu EYSENCK (vgl. EYSENCK 1980) wechselten statische und dynamische Begabungsbegriffe einander fast periodisch ab (vgl. LENZEN 1989, S. 16ff.). Die „Ursache“ der Begabung korrespondiert den jeweiligen „Zwecken“. Es gibt wissenschaftlich immer so viele Begabte wie politisch benötigt werden. Wenn man bedenkt, daß von den „Resultaten“ solcherart (empirischer) Begabungsforschung die nicht nur beruflichen Lebensläufe ganzer Generationen abhingen und -hängen, dann versteht man nicht nur, daß der Wahrheitsanspruch der dem technischen Erkenntnisinteresse verpflichteten Erziehungswissenschaft problematisch wird, sondern daß auch die Erziehungswissenschaft eine Unsicherheitsquelle darstellen kann. Ihre Arbeit gehört zur Risikogesellschaft wie diejenige der Kernphysik. Ihr technisches Verfügungswissen hat seit der Entfaltung ihres erfahrungswissenschaftlichen Zweiges auch Folgen produziert, über die man nur deshalb mit einer Handbewegung hinwegzugehen bereit ist, weil sie sich nicht in Bergen von Leichen manifestieren. Zu ihren Implikationen zählt vielleicht eine Enteignung der Familie, der man suggerierte, ihre Kinder kämen in einer öffentlichen Erziehung von der Krippe an besser zu ihren Chancen, oder ein Verzicht auf persönliche Lernverhältnisse, weil man glaubte, Chancengleichheit eher in differenzierten Lernfabriken umsetzen zu können oder auch die Arbeitslosigkeit zahlloser Akademikerinnen und Akademiker, denen verfehlte bildungsökonomische Prognosen Sicherheit und Zukunft versprochen hatten.

Natürlich gab es auch „richtiges“ Verfügungswissen, womöglich sogar im größeren Umfang, aber in einer Kultur, in der die Wahrheit empirischer Forschungsergebnisse über ihre Zweckhaftigkeit, das heißt über die Passung mit politischen Sollsätzen durchgesetzt wird, gehen am Ende nicht die falschen „Wahrheiten“ zugrunde, sondern das Prinzip der Wahrheit als solches. Dem hat das auf der Ebene des praktischen Erkenntnisinteresses etablierte pädagogische Wissen zunächst nichts entgegenzusetzen vermocht. Im Schatten der dominierenden Kritischen Erziehungswissenschaft standen während der 70er und teilweise noch der 80er Jahre diverse Konzeptionen systematischer Pädagogik, deren Orientierungsanspruch als Theorien einer pädagogischen Praxis zu überwiegenden Teilen noch in die Zeit vor der kritischen Wende in der Erziehungswissenschaft zurückreichte. Ihr teilweise metaphorischer und hyperrealer Charakter konnte als Bestandteil eines

Prozesses gekennzeichnet werden, der durch Referenzverlust systematischer Theorien (nicht nur in der Erziehungswissenschaft) charakterisiert ist und ihre Orientierungsfähigkeit in Frage stellt (vgl. LENZEN 1987).

Obgleich sein Ansatz gar nicht im Zentrum dieser Analyse stand, hat BENNER eine Verteidigungslinie für den Orientierungsanspruch systematischer Pädagogik errichtet und diese in einer Reihe von Schriften ausgebaut (vgl. u.a. BENNER 1987, 1989 a, b; BENNER/GÖSTEMEYER 1987). Er geht hier und an weiteren Orten davon aus, daß eine „im menschlichen Handeln selbst fundierte Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns ausgewiesen“ (BENNER 1987, S. 17) werden kann, daß nur so „nach Sinn und Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und der pädagogischen Einzeltätigkeiten“ gefragt werden kann (BENNER 1989a, S. 370) und daß dieses „problemgeschichtlich“ und „handlungstheoretisch“ (ebd.) zu geschehen habe. Man darf diesem Versuch nicht denselben Vorwurf machen wie denjenigen, deren Verlust an Wirklichkeitsreferenz zu beschreiben war. Ganz im Gegenteil: BENNER stellt fraglos klar, daß die „Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit systematischer Pädagogik“ sich nicht „metatheoretisch begründen“ läßt, „sondern einer objekttheoretisch begründeten Vergewisserung und Verständigung bedarf“ (ebd., S. 368). Nichtsdestoweniger bleibt für die Begründung seiner „konstitutiven und regulativen Prinzipien“ (BENNER 1987, S. 47ff.) entweder eine anthropologistische Universalienannahme („Erziehungstatsache“) oder eine im Objekt behauptete Sinnhaftigkeit und damit jene Finalität unausweichlich, die den Orientierungsanspruch von Wissenschaften unter praktischem Erkenntnisinteresse heute so problematisch erscheinen läßt. An diesem hält er nicht nur fest, sondern er möchte ihn, wie er in seinem Diskussionsbeitrag zum Grundsatzprogramm der SPD schreibt, sogar so ausbauen, daß „die Bildungsproblematik als eine sich auf alle Bereiche menschlichen Handelns erstreckende wiedererkannt ... wird“ (BENNER 1989c, S. 185). Daß der BENNERSche Ansatz trotzdem einen erheblichen Hoffnungswert enthält, liegt nun auch an einer Schwäche der Kritischen Erziehungswissenschaft, die BENNER sehr früh herausgestellt hat und der er seine „Anleitung der Positivitätssetzung“ (BENNER 1973, S. 337) gegenüberstellte. Sie liegt im „Zirkel folgenloser Ideologiekritik“ (ebd., S. 317), den RUHLOFF als Reduktion des Erziehungsproblems auf die Negation von Herrschaft und die Emanzipation aus Abhängigkeitsverhältnissen kritisiert (RUHLOFF 1979, S. 186ff.).

Natürlich war die mögliche Konsequenzlosigkeit bloßer Kritik auch den Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft ebensowenig verborgen geblieben wie ihrem Ziehvater HABERMAS oder den Vertretern systematischer Pädagogik. Die Versuche, mit diesem Problem umzugehen, hatten eine sehr unterschiedliche Reichweite. Während KLAFFKI mit seiner Option für eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft (vgl. KLAFFKI 1976 den Versuch einer Positivierung des Emanzipationspostulats am weitesten vorantrieb, und während nicht unweit von ihm Ansätze entstanden, das Konzept der „praktischen Diskurse“ in pädagogische Wirklichkeit sensu Diskursfähigkeit umzusetzen (z.B. SCHALLER 1979), waren MOLLENHAUER und BLANKERTZ zurückhaltender. MOLLENHAUER arbeitete zwar den inzwischen von HABERMAS aufgenommenen Interaktionismus ein (vgl. MOLLENHAUER 1972), jedoch ohne eine pädagogische Handlungstheorie zu entfalten, die man umstandslos hätte in praktische Entscheidungen ummünzen können. BLANKERTZ blieb demgegenüber noch abwehrender. Er bestand darauf, daß das „Bessere“ nicht inhaltlich vorweggenommen werden dürfe, wenn man das Konzept der Kritischen Erziehungswissenschaft nicht aufgeben wolle (vgl. BLANKERTZ 1979, S. 38). Der Strukturgitteransatz darf deshalb als ein Versuch gelesen werden, die praktischen Ansprü-

che des Unterrichts soweit aufzunehmen, daß dieses kritische Instrument als kritisches in der Hand des Lehrers seine Unterrichtsplanung als Korrektiv gegen die ungewollte Aufnahme ideologischer Elemente schützen sollte. Obwohl oder gerade weil die Negativität dieses Instruments verbissen verteidigt wurde, stieß sein Einsatz im Rahmen des Kollegschulversuchs dann aber auf kaum überwindbare Schwierigkeiten bei den pädagogischen Praktikern, für die er gedacht war. Das Dilemma bestand also darin, entweder an der Gründungsidee der Kritischen Theorie, der negativen Kritik, festzuhalten – um den Preis der unmittelbaren Folgenlosigkeit im pädagogischen Feld – oder im Anschluß an eine auf den Kopf gestellte Konzeption Kritischer Theorie auf pädagogische Prozesse einzuwirken. So drohte die erste Möglichkeit das selbst gesetzte Ziel der Freisetzung zur Mündigkeit zu verfehlen und der zweite Lösungsweg im Namen der Kritischen Erziehungswissenschaft auch solche bildungspolitischen Ziele zu verfolgen, für die die Rechtfertigungskapazität einer Theorie grundsätzlich nicht genügen kann.

Wenn Kritische Theorie in der frühen HABERMASschen Fassung und mit ihr Kritische Erziehungswissenschaft einmal angetreten waren, den wissenschaftlichen Totalitätsanspruch des kritischen Rationalismus bzw. der hermeneutischen Wissenschaften zu relativieren, indem beide in einem Konzept objektiver Hermeneutik aufgehoben sein sollten, dann darf nach zwei Dezennien des diesbezüglichen Experimentierens die Erwartung eines Gelingens nicht mehr gepflegt werden. Das ist keine Frage der Geduld, sondern der fehlenden Zeit, die bleibt. Da die erstrebte Relativierung ausblieb, wirkt, inner- wie außerhalb der Erziehungswissenschaft dieser Anspruch ungebrochen fort, und die Produktion entsprechenden Wissens akzelerierte sich wie mit ihr die Hervorbringung neuer Risiken.

An diesem Vorgang läßt sich ein doppeltes Problem ablesen: Zum einen, daß die Neutralisierung der ungewollten Folgen durch eine Metatheorie faktisch scheitert, und zum anderen, daß eine solche Metatheorie, auch wenn sie kritisch ist, mit einem Totalitätsanspruch einhergeht, der aus sich selbst zum Scheitern verurteilt ist. Für die Frage danach, wie trotz dieser Einsicht weiter Wissenschaft gemacht werden kann, Erziehungswissenschaft zumal, erwachsen daraus für mich drei Regeln: Erstens läßt sich die Konzeptionierung weiterer metatheoretischer Ansätze nicht vertreten. Es kann keine neue Gesamt-Erziehungswissenschaft geben, die kein Wissen hervorbrächte, welches nicht potentiell risikobelastet wäre. Zweitens ist jeder Versuch, die etablierten Formen der Produktion pädagogischen Wissens zu zerstören, fruchtlos. Sie sind vielmehr in ihrem Eigenrecht, allerdings ohne Totalitätsanspruch, zu belassen. Damit ihre Neigung zur Universalisierung nicht überwuchert und damit das von ihnen produzierte Wissen beurteilt werden kann, bedarf es, drittens, auf ihren jeweiligen Ebenen der Hervorbringung reflexiver Formen pädagogischen Wissens, also einer Tätigkeit, die sich zu den Resultaten der Wissensschaffsproduktion gleichsam zurückbeugt, um aufzuklären über die von ihnen vermeintlich produzierte Aufklärung.

3. Formen reflexiver (erziehungs)wissenschaftlicher Tätigkeit

Es gibt eine Reihe von Suchbewegungen, die außerhalb der Erziehungswissenschaft ganz unabhängig voneinander in Gang gekommen sind. Dieses Nachdenken umfaßt mehr als die Propagierung neuer Wissensformen, und die zurückbeugenden Bewegungen lassen sich nicht länger darauf festlegen, sich nur bestimmten, ihnen zugehörigen Formen des Wissens zu widmen. Trotzdem lassen sie sich, weil sie an den unterschiedlichen Problemen der unterschiedlichen Wissenstypen ansetzen, voneinander analytisch trennen.

3.1 Risikowissen

Aus der Tatsache, daß „die Wissenschaft zum *Statthalter* einer weltweiten Verseuchung von Mensch und Natur geworden“ ist, leitet BECK die Folgerung ab, daß „die Wissenschaften durch die Art ihres Umgangs mit zivilisatorischen Risiken in vielen Bereichen *ihrer historischen Kredit auf Rationalität bis auf weiteres verspielt haben*“ (BECK 1986, S. 93). Seine Beurteilung wissenschaftlicher Wirklichkeit deckt sich sicher in vielem mit dem, was, weitaus grundsätzlicher, LYOTARD im „postmodernen Wissen“ (vgl. LYOTARD 1982) vorgetragen hatte. Aber BECK kommt zu einer einschränkenden Schlußfolgerung: „Bis auf weiteres“, d.h.: bis sie ihre theoretischen und institutionellen Fehlerquellen und Defizite im Umgang mit Risiken wahrnehmen und selbstkritisch und praktisch folgenreich aus ihnen gelernt und Konsequenzen gezogen haben“ (ebd.). Diese Position dürfte realistisch sein, zumal sie sich in erster Linie auf die Produktion technischen Verfügungswissens bezieht, welche durch die postmoderne Herausforderung in keiner Weise beeindruckt sein dürfte. Auf dieser Ebene wird die Wissensproduktion fort dauern, und es kommt darauf an, einen Typus von Wissen, *Risikowissen*, reflexiv dazu hervorzubringen. Dieses Wissen muß mehrere Dimensionen haben: Erstens gehört dazu prognostisches Wissen über die möglichen Implikationen des technischen Verfügungswissens, das vor, während und nach dessen Generierung hervorzubringen ist. Wenn, um ein Beispiel aus der Medizin zu wählen (vgl. hierzu LENZEN 1991), nationenweite Kampagnen gestartet wurden, um durch Diät den mittleren Anteil des Serumcholesterins bei den Menschen unter einen Wert von 170 mg/dl zu senken und erst 15 Jahre später entdeckt wurde, daß für Frauen ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen Cholesterinspiegel und einem erhöhten Risiko besteht, an Gebärmutterhalskarzinomen zu erkranken, dann ist die medizinische Indikation solcher Diätkampagnen unter Verzicht auf eine Prognose von Nebenfolgen ein exzellentes Beispiel für die Dialektik der Aufklärung. Die Natur schlägt zurück. Zweitens gehören zum Risikowissen Informationen darüber, wie die möglichen Implikationen technischen Verfügungswissens vermieden werden können. Wenn beispielsweise angewandte Techniken der In-Vitro-Fertilisation bei infertilen Frauen Implikationen für die Akzeptanz des in vitro gezeugten Kindes durch den Vater wahrscheinlich machen, dann ist darüber nachzudenken, wie eine in der Regel natürliche Bindung zwischen Vater und Kind auch in diesen Fällen ermöglicht werden kann.

Da ein gänzlicher Ausschluß von Risiken technisch-wissenschaftlichen Handelns in den hochtechnisierten Gesellschaften eher unwahrscheinlich ist, die Träger von Risikoentscheidungen aber nicht gleichzeitig auch die Träger der Risikobelastung sind bzw. umgekehrt die von Risikoentscheidungen Betroffenen diese Entscheidungen oft selbst nicht treffen dürfen (vgl. LAU 1989, S. 424), wird Wissen darüber benötigt, wie man Entscheidungs- und Belastungsträger zusammenführt und sowohl Risiken als auch die Entscheidungen über Risiken gleich verteilt.

Die Möglichkeit, ein solches Risikowissen hervorzubringen, steht allerdings unter einer Voraussetzung, die noch nicht erfüllt ist. Es muß Einigkeit darüber bestehen, was eigentlich ein Risiko ist. Da diese Definition aber nur im Rückgriff auf gesellschaftliche Wahrnehmungsmuster und Werte möglich ist (vgl. ebd., S. 419), da Risikogrenzen grundsätzlich fiktiv sind und *entschieden* werden, bedarf es auch des *praktischen Wissens* über die Definition von Risiken, womit der Zusammenhang zum praktischen Orientierungswissen deutlich wird.

Konfrontiert man die Idee dieses sich zum technischen Verfügungswissen reflexiv

verhaltenden Risikowissens nun aber mit dem radikalen Zweifel am Wahrheits- und Kausalitätsprinzip, dann wird die begrenzte Reichweite des Risikowissens deutlich. Daß ausgerechnet das gleichfalls kausalistische Risikowissen über das technische Verfügungswissen auf die Dauer von größerer Akzeptanz sein sollte als das damit zum Objekt gemachte Primärwissen, ist sehr unwahrscheinlich. Und in der Tat zeichnet sich je bereits ein Akzeptanzverlust solchen Risikowissens ab, wenn beispielsweise selbst die Naturwissenschaftler öffentlich darüber streiten, ob das Waldsterben in erster Linie durch die Industrie oder die Autoabgase verursacht wird. Maßnahmen zur Eindämmung des Individualverkehrs werden auf diese Weise nicht mehr zustimmungsfähig, und jedes Wissen, auch das mit moralischer Attitüde vorgetragene, scheint beliebig zu sein.

Risikowissen wird deshalb nicht überflüssig, aber längerfristig muß seine Herstellungsweise die gewohnten Methoden überwinden. Wenn man einräumt, daß „die Wirklichkeit“ das Produkt des erkennenden Zugriffs auf sie ist, und wenn diese Wirklichkeit so nicht mehr gewollt werden kann, dann müssen die Erkenntniswege geändert werden, die diese Wirklichkeit ermöglichen. Dazu könnte zum Beispiel der Übergang vom Zweck-Mittel-Denken zum Anlaß-Folge-Denken auch in anwendungsorientierter Forschung gehören, die grundsätzlich nach den ökonomisch minimalen Mitteln für maximale Effekte fragt. Risikowissen dürfte angesichts des Bedarfs einer grundsätzlichen Veränderung der Erkenntnisweise also ein Typus des Übergangs sein, der solange erforderlich ist, wie die Produktion technischen Verfügungswissens auf den etablierten Erkenntniswegen anhält. Das ist allerdings ein Prozeß, dessen Ende gegenwärtig durchaus unabsehbar ist.

Was könnte Risikowissen für die Erziehungswissenschaft sein? Vor der Beantwortung dieser Frage ist zunächst einmal festzustellen, daß, abgesehen von einer frühen Ausnahme (vgl. SPRANGER 1962), in der Pädagogik eine Sensibilität für die Tatsache noch kaum ausgebildet zu sein scheint, in welchem Maße auch erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogische Tätigkeit wie medizinisches Wissen und ärztliche Tätigkeit risikobelastet sein können. Das gilt nicht nur für gezielte Maßnahmen wie die Expansion des Bildungswesens in den 60er und 70er Jahren, deren Risiken BECK selbst als Beispiel gewählt hat, wenn er auf den Anachronismus der Berufsprogrammierung des Bildungssystems und darauf verweist, daß „die öffentliche Kontrolle der Chancenverteilung im Bildungssystem zurückgeführt worden (ist) auf eine Negativauslese des *Statusvorenthaltens*“ (BECK 1986, S. 244). Auch die schleichende Enteignung der Eltern in ihren erzieherischen Funktionen gehört hierher, wenn erstere zu Unterhaltungspflichtigen reduziert werden. Oder die Implikationen des veröffentlichten Wissens über Entwicklungsnormen von Kindern: Die Leserbriefspalten der großen Eltern-, Frauen- und Familienzeitschriften haben sich jahrelang von den besorgten Rückfragen der Väter und Mütter ernährt, ob ihr Kind auch „normal“ sei, weil es mit x Jahren noch nicht oder schon xyz tue oder unterlasse. Das Risiko, das solches Wissen impliziert, ist nicht nur die unnötige psychische Belastung geängstigter Eltern, sondern die Folge der Zuführung ihrer Kinder in einen Diagnose- und Behandlungsapparat sonderpädagogischer Maßnahmen, der der Medizin abgeschaut ist und viele Kinder stigmatisiert und zu „Fällen“ gemacht hat.

Die Kette der Beispiele ließe sich fortsetzen. Eine systematisierte Aufarbeitung pädagogischen Risikowissens gibt es in der Erziehungswissenschaft nicht, allenfalls disparate Analysen von der Art der Untersuchungen zum „heimlichen Lehrplan“ liegen vor. Die Definition von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Risiken, ein Wissen über ihre Abschätzung, Vermeidung und Verteilung gehören zu den dringenden Erfordernissen auf dem Höhepunkt der Verwissenschaftlichung fast aller erzieherischen Bezüge. Ohne dieses pädagogi-

sche Risikowissen, das sich nicht gegen den Typus erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik wendet, sondern, im Gegenteil, nur mit seiner Hilfe erzeugt werden kann, wird es nicht gelingen, politische Verantwortlichkeiten zu fixieren. So ist überhaupt nicht einsichtig, warum zum Beispiel bei medizinischen Fehlentscheidungen aufgrund mangelnden Risikowissens die Gesellschaft über das von ihr getragene Gesundheitssystem die Folgen ärztlicher Mißgriffe durch die Finanzierung weiterer medizinischer Maßnahmen trägt, während man die Opfer bildungspolitischer und damit auch pädagogischer Fehlentscheidungen ihrem Schicksal überläßt. Sicherlich ist das im pädagogischen Feld ungleich schwieriger, weil die Faktorenkomplexion höher ist. Andererseits hat sich der Mühe solcher Untersuchungen noch niemand unterzogen, vielleicht auch deshalb nicht, weil die Pädagogik weniger einen wissenschaftlichen Kredit besaß, sondern einen moralischen, der ihre Tätigkeit grundsätzlich im Licht der „wohlverstandenen Interessen des Zöglings“ erscheinen ließ.

3.2 *Mythenwissen*

Die Frage, wie unter anderem dieser pädagogische Mythos entstehen konnte, der die potentiellen Opfer immer schon ihrer gattungsgeschichtlichen Mission in Gestalt einer „Höherbildung der Menschheit“ versicherte, gehört nun, neben vielem anderen, zu dem erforderlichen Wissen, das sich, auf der zweiten Ebene, reflexiv zum praktischen Orientierungswissen verhält.

Der Erzeugung von praktischem Orientierungswissen insbesondere in der Form systematischer Wissenschaften wohnt ein Anthropologismus dergestalt inne, daß die sozialen Handlungsimperative letztlich über die Prämisse legitimiert werden, daß das Ganze einen inneren Sinn hat. Diese Prämisse impliziert die Annahme anthropologischer Konstanten des Projektes „Mensch“ (vgl. zum folgenden LENZEN 1989). Von „dem“ Menschen kann aber im Sinne normativer Anthropologie nicht mehr gesprochen werden. Die KANTSche Idee „einer Anthropologie in pragmatischer Absicht“ scheint gescheitert. Da anthropologische Konzepte nicht an allem Anfang standen, sondern vielmehr die Produkte fortgesetzter Reduzierungen der den Menschen einmal verfügbaren Möglichkeiten waren, müssen wir wissen wollen, was abseits gelassen wurde an dem, was den Menschen in ihrer Geschichte einmal möglich war. In diesem Sinne hat Anthropologie heute historisch zu sein. Wenn von historischer Anthropologie die Rede ist, dann soll nicht gesprochen werden von der Geschichte des Menschen, sondern von dem „Menschenhaften“ im Prozeß der Geschichte, die an ihrem Ende kaum mehr ürigelassen hat als ein normatives Abstraktum. Eine anthropologisch akzentuierte Historiographie erliegt deshalb nicht der Aporie, nach dem vermeintlich Beständigen in der menschlichen „Natur“ zu suchen bzw. durch Gesetzmäßigkeiten der Geschichte der historischen Betrachtung wiederum eine leitende Theorie einzuziehen. Statt dessen betrachtet sie den Standpunkt ihrer eigenen „Augenblicks“-Analyse als ebenso historisch wie die Analyseresultate. Diese *dreifache Historizität* historischer Anthropologie als Historizität des Gegenstandes, des Analysestandpunktes und der Resultate ist das *erste* Bestimmungsstück des Wissens, das sich reflexiv zum Orientierungswissen verhält. Gleichzeitig enthält die Annahme eines *zweiten*, nämlich eine Entscheidung bezüglich einer für die jüngere Historiographiediskussion charakteristischen Polarität zwischen Ereignis und Erzählung, zwischen Realität und Fiktivität in der Geschichte, d.h. zwischen der theoriegeleiteten Kritik als Wissenschaft und einer narrativen Historiographie: Sie steht unter dem Zeichen von *Erzählung* und *Fiktivität*.

Ein solcher Analysetypus entscheidet sich deshalb für *einen* Pol in dem seit ARISTOTELES ausgetragenen Streit der Historiographie, für den der Narrativität und Fiktivität, ohne den anderen, der (womöglich geschichtsphilosophisch angeleiteten) Erforschung der Fakten desavouieren zu wollen, der auf historisches Orientierungswissen im Sinne der „*historia magistra vitae*“ hinaus ist. Zu ihm verhält sich historisch anthropologische Forschung reflexiv und hat ihn so gewissermaßen zur Voraussetzung. Der Streit muß nicht totalitistisch entschieden werden.

Die Vorbilder in der jüngeren Geschichtsschreibung sind die „Mentalitätengeschichte“ (vgl. einführend RAULFF 1987), die „Geschichte des privaten Lebens“ (vgl. z.B. ARIES/DUBY 1989), die in der Schule der „*Annales*“ wurzeln (vgl. einführend ERBE 1979), aber auch die Alltagsgeschichte (vgl. z.B. KUCZYNSKI 1980ff.). Am Beispiel FOUCAULTS, der trotz geringer Narrativität gleichfalls in diese Reihe einzuordnen ist, wird im übrigen deutlich, daß die historische Anthropologie durch zwei weitere Merkmale gekennzeichnet ist, ein methodisches, und eines, daß sich auf den Gegenstand bezieht. FOUCAULT ging es bekanntlich um die Suche nach den Strukturen solcher Regelsysteme und deren Funktionen, die einen „Diskurs“ wie den der Sexualität oder den von Überwachen und Strafen gesteuert haben und steuern. Dort stellt sich nicht mehr die Frage, warum bestimmte historische Subjekte zu bestimmten historischen Zeitpunkten in bestimmter Weise gehandelt haben. Es geht also nicht um eine Art Kausalitätsanalyse, sondern um die Funktionsweise von Systemen des Symbolverkehrs über zentrale menschliche „Dispositive“. Das Resultat solcher Analysen ist denn auch in gewisser Weise eine Erzählung, aber nicht eine chronologische, sondern eine diachronische, strukturelle. Da der Glaube an die steuernde Kraft intentionaler Theorien hier nicht bestimmend ist, kann die die Analyse leitende Theorie auch keine solche sein, die den Menschen als Subjekt der Geschichte versteht. Sie sieht ihn eher als Opfer oder auch Objekt machtvoller Strukturen. Mit anderen Worten: Es geht (als *drittes* Bestimmungsstück) um die *Analyse* von Zeichen (*Diskursen*) als Repräsentanten der Ereignisse und diese Analyse ist (*viertens*) eine (*Re*)*konstruktion*.

Berücksichtigt man nun, daß die Diskurse im weiteren Sinne Erzählungen über Gewesenes, nicht das Gewesene selbst sind, dann wird deutlich, daß diese Diskurse mythisch geformt sind, insofern sie versuchen, Erklärungen und Rechtfertigungen für elementare Lebensstatsachen und soziale Einrichtungen zu liefern (vgl. FRANK 1989, S. 96). Sich zu den mythischen Diskursen, die auf diese Weise Orientierungswissen zu enthalten beanspruchen, reflexiv zu verhalten, das ist eine Tätigkeit in aufklärerischer Absicht. Mythologie ist in demselben Maße Aufklärung wie sie sich nicht der Tatsache entziehen kann, daß sie dem Strom der mythischen Diskurse selbst zugehört. Mythische Aufklärung über Mythen ist mythisch.

Diese Sicht läuft darauf hinaus, die Dichotomisierung von Rationalität und Mythos kritisch zu beurteilen. Basierend auf CASSIRERS Verwandtschaftsannahme zwischen Mythos und Aufklärung (vgl. CASSIRER 1953), demzufolge auch der Mythos aufklärend wirkt, diagnostiziert BLUMENBERG heute eine sich stetig prolongierende „Arbeit am Mythos“ (vgl. BLUMENBERG 1979). Selbst in den Entmythologisierungsversuchen wurden neue Fassungen des alten Mythos hervorgebracht. Eine affirmative Einschätzung des Mythos läßt sich sogar in HORKHEIMERS und ADORNOS Dialektik der Aufklärung finden, in welcher dem Mythos eine vergleichbare aufklärerische Funktion zugeschrieben wird (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1968). Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus, das den Mythos für die Aufklärung nutzbar machen wollte, hat hier seine unverkennbare Spur hinterlassen.

Worum es bei der Analyse der Geschichte mythischer Diskurse methodisch geht, ist deshalb etwas anders als Erklärung oder Deutung, es ist *(Re)konstruktion*. Es handelt sich also um die Herstellung von Modellen, von Bildern einer Mythengeschichte - ein Verfahren, das nicht erlernt werden kann wie eine Programmiersprache. Es ist eng an die Person des Rekonstruktors gebunden. Die Resultate sind Ergebnisse einer „Bricolage“, wie LEVI-STRAUSS es genannt hat, einer Art von Bastelei. Die Konstrukte sind deshalb nicht unwahr. Allein, die Wahrheitsfrage im Sinne überzeitlicher Gültigkeit stellt sich hier nicht, weil die Analyse leitende „Theorie“ (oder besser: Orientierung) nicht geschichtsphilosophisch fundiert ist.

Historisch-anthropologisches Wissen auf dem Felde der Erziehungswissenschaft präsentiert sich im Rahmen einer *Mythologie der Erziehung*. Sie hat die Aufgabe, solche Diskurse zu untersuchen, in denen sich historisch die je herrschenden erzieherischen Mythen herausgearbeitet haben. Dazu gehören unter anderem die Diskurse über die elementaren Strukturen der Verwandtschaft, des Generationen- und des Geschlechterverhältnisses, über die pädagogischen Einrichtungen, zu denen auch die Erziehungswissenschaft gehört, über die Kindheit, den Lebenslauf (als Bildungsprozeß, vgl. LENZEN 1985), über Krankheit (als „pädagogisches“ Arzt-Patient-Verhältnis, vgl. LENZEN 1991), über das Recht (als „pädagogisches“ Verhältnis von Staat und Individuum), über Glaube (als „pädagogisches“ Verhältnis von Individuum und Gott). Während also Risikowissen Antworten auf die Frage nach den zukünftigen Implikationen technischen Verfügungswissens gibt, soll mythisches Wissen Antworten auf die Frage nach den vergangen Implikationen gegenwärtigen Orientierungswissens geben, das sich in mythischen Diskursen manifestiert.

3.3 Poietisches Wissen, wissende Poietik

In den Bemerkungen über den tendenziell fiktiven Gehalt mythischer Rekonstruktionen spiegelt sich nun bereits die Transgression von Wissenschaft in Richtung Kunst, die für die dritte Kategorie des reflexiven Wissens dominant wird. Schon VICO war der Meinung, daß Wissenschaft nichts anderes sei als die Kunst, Dinge in eine schöne Beziehung zu bringen, und Mythologie und Kunst sollten sich nach seiner Auffassung mit Hilfe von Symbolen der Wirklichkeit nähern (vgl. VICO 1858). Eine Mythologie der Erziehung sollte das zu leisten versuchen, was HORKHEIMER und ADORNO mit ihrer Deutung der Odyssee vortrugen, sie „soll den gegenwärtigen Augenblick von der Macht der Vergangenheit befreien, indem es diese hinter die absolute Grenze des Unwiederbringlichen verweist und als praktikables Wissen dem Jetzt zur Verfügung stellt“ (HORKHEIMER/ADORNO 1968, S. 39). Und auch sie sahen die Transgressionsnotwendigkeit: „Der Drang, Vergangenes als Lebendiges zu erretten, anstatt als Stoff des Fortschritts zu benutzen, stellte sich allein in der Kunst, der selbst Geschichte als Darstellung vergangen Lebens zugehört“ (ebd.).

Der Hinweis auf VICO ist bei ERNST v. GLASERSFELD zu lesen, der ihn als Hinweis auf die Folgerung wertet, die aus der Einsicht in die Konstruktivität der Wirklichkeit zu ziehen ist. Er schreibt:

„Der radikale Konstruktivismus ist also vor allem deswegen *radikal*, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine kleine ‚objektive‘, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens. Der radikale Konstruktivist hat ein für allemal dem ‚metaphysischen Realismus‘ abgeschworen und stimmt voll und ganz mit PIAGET überein, wenn er sagt: ‚L’intelligence ... organise le monde en s’organisant elle-même‘ “ (v. GLASERSFELD 1986, S. 23).

Diese Radikalisierung KANTs, demzufolge man aus der Erfahrung nichts über die Natur der Dinge an sich lernen kann (vgl. KANT 1911, S. 295) und die auf andere Weise auch BÖHME/BÖHME (vgl. 1985) versuchen, leitet dazu über, die reflexive Position gegenüber dem emanzipatorischen Wissen ästhetisch zu konzipieren. Was könnte das heißen?

Wenn die Folgenlosigkeit der Kritik das zentrale Krisenmerkmal der Kritischen Theorie vor ihrer kommunikationstheoretischen Wende war, dann zeigt diese Wende bereits den Versuch, eine solche Einsicht produktiv aufzunehmen. Dieses geschah aber ausschließlich in Kategorien von Wissenschaft und Theorie, kommunikations- und handlungstheoretisch. Bei HABERMAS behält die Ästhetik ihre marginale Rolle, die HORKHEIMER/ADORNO bereits kritisch in der Dialektik der Aufklärung gewertet hatten. So gesehen ist die Ästhetik bei ihm nur eine des Schönen, nicht des Erhabenen (im Sinne LYOTARDS vgl. 1989). Aus diesem Grunde kann ihr auch nicht die Möglichkeit zuwachsen, „ars fingens“ zu werden, d.h. eine erfindende, gestaltende, eben „poietische“ Form anzunehmen. Aus der (noch so kritischen) Erkenntnis erwächst keine Gestaltung von Wirklichkeit, wenn Fiktivität nicht zugelassen wird in Erkenntnis und Gestaltung, weil man Fiktion nur als „ars ficta“, als erdachten Schein, abqualifiziert (vgl. KOSLOWSKI 1987, S. 136). Dabei wird die Grenzlinie zwischen Wissenschaft und Kunst allenthalben längst überschritten, wie sich, von der Seite der Kunst her, exemplarisch an BEUYS zeigen läßt (vgl. BÜRGER 1987, S. 202ff.). Während in den Wissenschaften ein Referenzverlust oder -verzicht zu konstatieren ist, versucht BEUYS die Grenze von der anderen Seite durch eine Art der Referenzanreicherung zu überschreiten, wenn er Elemente der Wirklichkeit, allen voran Filz und Fett, zum Bestandteil seiner Kunstwerke macht, die nicht nur mehr auf etwas *hindeuten*, sondern etwas *sind*. Auch dem Film kann generell eine solche Grenzüberschreitung zugesprochen werden. Auf diese Weise kann sich also eine doppelte Transgression ergeben, erstens die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst in der Gestalt des Übergangs von Erkenntnis zu Fiktion und zweitens in dem Übergang von Erkenntnis zu Fiktion eine Transgression von Wissen zum Tun, wie es sich im Begriff der Poiesis ausdrückt. Insofern ist das sich zum kritisch-emanzipatorischen Wissen reflexiv verhaltende Moment Wissen und Tun in einem, *poietisches Wissen, wissende Poiesis*, die indessen auf eine praktische Philosophie verzichten. Aus diesem Grunde können die Produkte dieser Tätigkeit, die gleichzeitig Erkenntnis ist, auch nicht beschrieben werden. In dieser Verlegenheit verwendet LYOTARD neuerdings für die Konzeption der „erhabenen Kunst“ den Terminus der „wilden Neuheit“, eine Kunst ohne Indienstnahme (vgl. LYOTARD 1989, S. 159ff. u. S. 231ff.). GERNOT BÖHME versucht seinerseits eine „ökologische Naturästhetik“, für deren Konzeption der poietische Umgang mit dem englischen Garten eine besondere Rolle spielt.

Für Pädagogen müßte dieser Anschlußpunkt, als Metapher verstanden, eigentlich affizierend sein. Nicht umsonst hat die pädagogische Metaphorologie des Gartens in der Geschichte der Erziehung eine besondere Bedeutung gehabt, dieses allerdings wohl zu einem Zeitpunkt, als sie noch nicht von den Vorstellungen des industriellen Machens des Menschen überformt war (vgl. DE HAAN in diesem Heft). Es ist deshalb wichtig, sich die Geschichte eines Verständnisses noch einmal vor Augen zu führen, das Erziehung oder Pädagogik als Kunst sah (vgl. dazu die Beiträge in LENZEN 1990).

Eine solche Aufarbeitung (vgl. LANGEWAND 1990) zeigt indessen, daß viele der in die Vorstellung von *Erziehungskunst* eingegangenen Konnotationen Kunst im Sinne von *techné* handwerklich verkürzen. Es geht also um das Machen von Menschen. Das gilt auch für bildungstheoretische Vorstellungen der Aufklärungszeit, selbst dann, wenn man ihnen prädiziert, Bildung als Selbstbildung zu konzipieren, also Bildung als Aufforde-

rung zur Selbsttätigkeit zu verstehen. Leider löst eine solche Bildungsidee das Problem nicht, vor dem wir heute stehen: Es geht nämlich nicht mehr nur um die Emanzipation von fremden Herrschaftsansprüchen, sondern von dem Anspruch auf Herrschaft überhaupt, von dem Selbstbestimmung als Selbstbeherrschung nicht dispensiert.

Für ein Pendant der wissenden Poiesis und des poetischen Wissens schlage ich deshalb die Prüfung des Begriffes *Méthexis* vor, der noch sehr unpräzise ist und zunächst nicht mehr beschreibt als eine Absicht, nämlich auch hinter der „Gestaltung“ des Kindes zurückzubleiben, hinter einer Metapher, die bei einem Garten angebracht sein mag, nicht aber bei einem leibhaftigen Menschen. *Méthexis* heißt bei PLATON eigentlich „Teilhabe“ (vgl. BLUMENBERG 1957, S. 271). Während ihr Gegenstück, *Mimesis* (Nachahmung), bedeutet, das Nachgeahmte selbst nicht zu sein, weist *Méthexis* im Sinne von *Teilhabe* auf die Beziehung eines realen Dings zu seiner Idee: Das Ding, der Tisch (nicht sein Bild) hat teil an der Idee des Tisches. Analog dazu wäre zu überlegen, ob der *Méthexis*-Begriff pädagogisch reformuliert werden könnte: *Teilhabe* des Menschen an der Idee des Menschen, dieses aber gerade nicht dadurch, daß der Mensch im Sinne von „Erzieher“ den Zögling zum Abbild der Idee macht, sondern dadurch, daß er es wie jeder Mensch immer schon ist. Es bedarf keines pädagogischen Kunstgriffes, um dem Menschen zum Menschen zu verhelfen. Es bedarf eher der Ernsthaftigkeit, diesen jungen Menschen als Repräsentation einer – wie wir heute gegenüber PLATON wissen – sich historisch wandelnden – Idee des Menschen anzunehmen, wie er ist. Es könnte nach dieser *Méthexis*-Vorstellung also nicht darum gehen, ihn erst, bildend, seiner Bestimmung zuzuführen, nicht einmal seiner Selbstbestimmung. Er ist, auch hier greife ich noch einmal auf BLUMENBERG zurück, spontan gesetzt. Als solchem ist es ihm zu ermöglichen, nicht das Objekt poetischen pädagogischen Tuns zu werden, sondern selbst poetisch zu sein in der *Teilhabe* am poetischen Wissen und an der wissenden *Poiesis*.

Mit anderen Worten: Es kann zunächst nur um eine Denkrichtung gehen, die markieren soll, daß wir pädagogisch weniger einen neuen Modus des Handelns als des Zulassens benötigen. Vielleicht könnte sich darin ein wenig von dem erfüllen, wofür RORTY eintritt (vgl. RORTY 1988, S. 82ff.) und was mit einer konsequenten Verfolgung des Konstruktivismus erhofft wird (vgl. WATZLAWICK 1986, S. 311), ein „Vorgang der Demokratie vor der Philosophie“. Das hieße auch Toleranz vor den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen aus der Einsicht, daß jeder Mensch seine Wirklichkeit konstruiert, Intoleranz gegenüber der diesbezüglich Intoleranz und Verantwortlichkeit für die je eigenen Konstruktionen, die nicht länger als objektiv vorgegebene in der Verantwortlichkeit der anderen, nur der eigenen nicht, erscheinen können.

Für die Felder der Erziehung mag man das „reflexive Erziehungswissenschaft“ nennen, nicht wegen der Griffigkeit einer Formel für das Genannte, sondern wegen der Metapher, die dem Stammverb des Reflexiven zu eigen ist: Das Sich-Zurückbeugen läßt Menschen, Wissenschaftler und Künstler, vor unserem Auge erscheinen, die nicht über ihren Objekten stehen, sondern, um deren Implikationen zu begreifen, ein Zweifaches tun müssen, „sich *zurückwenden* zu den etablierten Formen des pädagogischen Wissens, das sie nicht zerstören wollen, und *sich beugen*, um die Attitüde des Besserwissens zu vermeiden.

Literatur

- ARIES, P./DUBY, G. (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 1. Frankfurt/M. 1989.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECKER, H.: Zur Einführung in die „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 525–530.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 363–387 (a).
- BENNER, D.: Pädagogik, systematische. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek 1989, S. 1231–1246 (b).
- BENNER, D.: Zum Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und Politik. In: GERHARDT, V./KINKELBUR, D. (Hrsg.): Wie finden wir die Zukunft? Wissenschaftliche Diskussion des neuen Grundsatzzprogramms der SPD. Münster 1989, S. 179–197 (c).
- BENNER, D. / GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 61–82.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Ergänzungsheft 5. Bochum 1966, S. 65–78.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLUMENBERG, H.: „Nachahmung der Natur“. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen. In: Studium generale 10 (1957), S. 266–283.
- BLUMENBERG, H.: Arbeit am Mythos. Frankfurt/M. 1979.
- BÖHME, H. / BÖHME, G.: Das Andere der Vernunft. Frankfurt/M. 1985.
- BÜRGER, P.: Der Alltag, die Allegorie und die Avantgarde. Bemerkungen mit Rücksicht auf Joseph Beuys. In: BÜRGER, P. /BÜRGER, C. (Hrsg.): Alltag, Allegorie und Avantgarde, Frankfurt/M. 1987, S. 196–211.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 2. Darmstadt 1953.
- ERBE, .: Zur neueren französischen Sozialgeschichtsschreibung. Darmstadt 1979.
- EYSENCK, H.J.: Intelligenz: Struktur und Messung. Berlin/Heidelberg/New York 1980.
- FRANK, .: Kaltes Herz. Unendliche Fahrt. Neue Mythologie. Frankfurt/M. 1989.
- GARZ, D.: Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), S. 17–35.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GLASERSFELD, E.V.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P.: (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986, S. 16–38.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: DERS.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt/M. 1969, S. 145–168 (1965).
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M. 1970.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, D./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HEID, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 111–124.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T.W.: Dialektik der Aufklärung. o.O. 1968 (Raubdruck der Amsterdamer Ausgabe).
- KANT, I.: Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik. Werke Bd. IV. Berlin 1911.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KOSLOWSKI, P.: Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung. München 1987.
- KUCZYNSKI, J.: Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. 5 Bde. Berlin/Köln 1980–1982.
- LANGEWAND, A.: Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Zur historischen Vergewis-

- serung des Kunstbegriffs in den Erziehungsvorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 18–27.
- LAU, C.: Risikodiskurse: Gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die Definition von Risiken. In: Soziale Welt 40 (1989), S. 418–436.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LENZEN, D.: Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: GEBAUER, G. u.a.: Historische Anthropologie. Reinbek 1989, S. 13–48.
- LENZEN, D.: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- LENZEN, D.: Krankheit als Erfindung. Medizinische Eingriffe in die Kultur. Frankfurt/M. 1991.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Bremen 1982.
- LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989.
- MARTIENSSEN, W.: Gesetz und Zufall in der Natur. In: GERON, W. u.a. (Hrsg.): Ordnung und Chaos in der unbelebten Natur. Stuttgart 1989, S. 77–100.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- RAULFF, V.: (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1987.
- RIEDL, R.: Die Folgen des Ursachendenkens. In: WATZLAWICK, P.: (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986, S. 67–90.
- RORTY, R.: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: DERS.: Solidarität oder Objektivität. Stuttgart 1988, S. 82–125.
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption. In: STEIN, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Hamburg 1979, S. 181–194.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155–181.
- SCHEILKE, C.T.: (Diskussionsbeitrag). In: KAUFMANN, H.B. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Münster 1987.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962.
- TENBRUCK, F.H.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Opladen 1989.
- VICO, G.: De Antiquissima Italorum Sapientia. Neapel 1858.
- WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 432–449.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Forschungszentrum für Historische Anthropologie, Arnimallee 10, W-1000 Berlin 33.

III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten

Pädagogisches Wissen

Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form
am Beispiel des Lehrerwissens

I.

Auf Erziehung gerichtete Vorstellungen, Argumentationen, Empfehlungen, Beschreibungen, Behauptungen und Wünsche sind Bestandteil des allgemeinen gesellschaftlichen Wissens, gehören zum *common sense* nicht nur der Bildungsschichten. Kein gesellschaftlicher Bereich, keine Institution oder Profession kann die Exklusivrechte für pädagogisches Wissen beanspruchen. Der Grund hierfür liegt darin, daß Erziehung zu den elementaren menschlichen Lebensbereichen bzw. Erfahrungsfeldern gehört: Alle sind in dieser oder jener Form mit Erziehung konfrontiert, alle sind erzogen worden, alle haben eine Meinung zu Erziehungsfragen, wissen etwas über Erziehung. Insofern ist Erziehung keine Erfindung der Erzieherberufe – und schon gar nicht eine Erfindung der Erziehungswissenschaft. Vielmehr ist entwicklungsgeschichtlich von der Vorgängigkeit naturwüchsig ausgeübter Erziehung vor aller Institutionalisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung auszugehen.

Im Bereich der Erziehung – wie in anderen elementaren menschlichen Lebensbereichen auch – wurde und wird jedoch nicht einfach nur gehandelt, sondern wird zugleich auch Sinn gebildet, d.h. es entstehen Gebräuche, Vorstellungen, kognitive Muster sowie normative Modelle, etwa um einen Zusammenhang zwischen Erziehungshandlungen und Erziehungsfolgen herstellen oder eine Unterscheidung zwischen richtiger und falscher, gelungener und mißlungener Erziehung treffen zu können. Erziehungspraxis und Erziehungsdenken sind zunächst auch noch relativ problemlos und eng aufeinander bezogen. Ein entscheidender entwicklungsgeschichtlicher Schritt vollzieht sich in Gestalt der Verbesonderung und Auslagerung der ursprünglich naturwüchsig wahrgenommenen Erziehungsfunktion. Durch die Institutionalisierung des Unterrichtswesens entstehen zwar vielbeklagte Differenzen (etwa zwischen ‚dem Leben‘ und ‚der Schule‘), zugleich aber ermöglicht erst die Schule die soziale Ausbreitung systematischen (nicht zufälligen) Lernens. Ebenso entsteht mit der Verbesonderung von Erziehung die Differenz zwischen den natürlichen Erziehern (Eltern) und den beruflich mit Erziehung Befassten, den Experten. Schließlich wird die Teilhabe an institutionalisierter Erziehung und Bildung zu einem zunehmend wichtigeren Faktor innerhalb der individuellen Lebensgestaltung und -planung. Regeln ehemals tradierte Lebensformen und Milieus die Lebenswege auf ‚natürliche‘ Weise, so wird in modernen Gesellschaften der jedem formell offenstehende Erwerb und Besitz von Bildungszertifikaten zur notwendigen (wenngleich nicht hinreichenden) Bedingung für den Zugang zu den verschiedenen Karrieren.

Parallel zur Institutionalisierung und – damit einhergehend – zur Verberuflichung von Erziehung entwickelte sich auch das auf Erziehung gerichtete Wissen weiter, um das es im folgenden geht. Aus der pädagogischen Folklore heraus entstanden Erziehungslehren

(Pädagogiken), die Erziehung zunehmend außerhalb unmittelbar praktischer Erziehungsaufgaben thematisch werden ließen und damit Möglichkeiten der Distanzierung, Reflexion und Kritik schufen. An die entstehenden pädagogischen Institutionen lagerten sich besondere, sie legitimierende Wissenskomplexe an, welche übrigens nicht unbedingt die tatsächlichen Gründe für die Einrichtung dieser Institutionen bzw. ihre tatsächlichen sozialen Funktionen widerspiegeln, sondern nicht selten die realen Zusammenhänge verdeckten, beschönigten, „ideologisierten“. Die pädagogischen Berufe, allen voran die Lehrer, entwickelten schließlich ihr spezielles Professionswissen, welches zunächst noch notgedrungen an das Allgemeinwissen der Laien anschloß, aber allmählich und zunehmend stärker darüber hinausgehende, berufsspezifische Inhalte und Formen hervorbrachte. Damit vergrößerte sich die Differenz zwischen Professions- und Laienwissen zunehmend – mit der unausweichlichen Folge einer Erosion der natürlichen Selbst-Sicherheit der Laien-Erzieher. Die Ausfaltung eines berufstypischen Wissens bildet bekanntermaßen für jeden Beruf mit professioneller Ambition ein wichtiges Instrument zur Absicherung des Berufsmonopols gegenüber naturwüchsiger Laienkompetenz und den Begehrlichkeiten anderer, konkurrierender Berufe. Wie allgemein bekannt, waren und sind die pädagogischen Berufe allerdings – verglichen mit anderen, ebenfalls ursprünglich naturwüchsig wahrgenommenen Tätigkeitsfeldern (Recht, Medizin) – bei der Etablierung eines spezifischen Professionswissens als einem Element vollentwickelter Professionalität nicht besonders erfolgreich gewesen, wobei hier dahingestellt bleiben mag, ob man dies nun mit Erleichterung oder Bestürzung zur Kenntnis nehmen soll.

Ebenfalls als Ergebnis eines Absonderungsprozesses mit institutionellen, personellen und kognitiven Dimensionen bildete sich das wissenschaftliche Wissen über Erziehung: Hatten sich früher interessierte Gelehrte (Theologen, Philosophen) – bei Gelegenheit – auch mit Erziehung beschäftigt, so entstand und etablierte sich erst sehr allmählich eine universitäre Disziplin als Wissenschaft von der Erziehung, spezialisierten sich Wissenschaftler auf die forschende Beschäftigung mit Erziehung, ihrer Geschichte, ihren systematischen Problemen, ihren Prozessen, Institutionen etc., so daß der kognitive Komplex „wissenschaftliche Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ entstehen konnte. Sowohl in sozialer wie kognitiver Hinsicht war dieser Prozeß eng an die pädagogischen Berufe (insbesondere an den Lehrberuf, aber auch an die Sozialberufe) sowie an deren pädagogisches Berufswissen geknüpft. Personell rekrutierte sich die Disziplin sehr stark aus ehemaligen pädagogischen Praktikern, und institutionell hatte sie zu einem sehr hohen Anteil Ausbildungsleistungen für pädagogische Berufe zu erbringen. Die Etablierung der akademischen Disziplin „Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ verlief – verglichen mit anderen Disziplinen – sehr wechselhaft und reichlich verspätet; manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß das Stadium der Unumkehrbarkeit auch heute noch nicht erreicht ist.

Bei der Beurteilung dieser hier nur sehr grob skizzierten Entwicklung pädagogischen Wissens ist folgender Sachverhalt von entscheidender Bedeutung: Der mehrstufige Prozeß der institutionellen, personellen und kognitiven Verbesonderung von Erziehung und dem jeweils damit assoziierten Wissen hat nun keineswegs jedesmal zu einer Zurückdrängung oder gar vollständigen Substitution historisch vorgängiger Entwicklungsstadien bzw. Wissensformen geführt. Vielmehr haben sich immer neue Schichten von „Wissen“ um den ursprünglichen naturwüchsigen Kern herum gebildet. Im engeren Sinne wissenschaftliches Wissen über Erziehung bildet dabei eine vergleichsweise dünne Außenschicht. De facto sind heutzutage sämtliche der genannten Formen des Wissens

über Erziehung anzutreffen, wobei die Grenzen nicht sehr scharf markiert und nicht zuletzt deshalb wechselseitige Beeinflussungs- und Vereinnahmungsversuche notorisch sind. Keineswegs kann also von einer friedlichen Koexistenz der verschiedenen Wissensformen über Erziehung die Rede sein. Dies würde voraussetzen, daß die Verhältnisse – wie auch immer – geklärt wären und man sich arrangiert hätte. Das ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr stehen die verschiedenen Wissensformen über Erziehung allzuhäufig in einem Verhältnis wechselseitiger Ignoranz, Fehlwahrnehmung oder Konkurrenz, aber auch unkritischer Affirmation und parasitärer Selbststärkung zueinander. Auch hat die Wissenschaft von der Erziehung ihre Bindung an die naturwüchsige Alltagspraxis der Erziehung sowie an die pädagogischen Berufe und deren Wissen nicht gelöst, sondern ist – bis heute – in weiten Teilen bewußt Theorie ‚von der und für die Praxis‘ geblieben. In diesem Zusammenhang hat sie auch ihre Ausbildungs- und Betreuungsrolle für die pädagogischen Berufe gepflegt. Auf diese Weise hat der geschilderte Prozeß der Entstehung eines speziellen und schließlich wissenschaftlichen Wissens nicht nur die soziale, sondern auch die intern-kognitive („systematische“) Theoriegestalt der Erziehungswissenschaft stark mitbestimmt. Dies ist u.a. daran abzulesen, daß das für das naturwüchsig-alltägliche Erziehungshandeln und -bewußtsein von Eltern (als der größten Gruppe der Laien-Erzieher) typische „Sorge“-Motiv, welches sich (in allerdings spezialisierter, eingegrenzter Form) auch im Selbstverständnis der pädagogischen Berufe wiederfindet, bis in Inhalt und Gestus der Theorie hineinreicht, so daß sich der wissenschaftliche Pädagoge selbst in einer Art „pädagogischem Bezug“ zu seinem Gegenstand – der Erziehungswirklichkeit – sieht. *Zugleich* aber bemüht sich die Erziehungswissenschaft um ihre Anerkennung als „gewöhnliche“ wissenschaftliche Disziplin, womit die Verpflichtung auf Distanz, Objektivität und Des-Engagement verbunden ist. Somit treffen zwei unterschiedliche, in weiten Bereichen unvereinbare Bezugssysteme aufeinander, die durch Kompromißformeln nur sehr unvollkommen miteinander zu versöhnen sind. Möglicherweise ist es bislang auch deshalb noch nicht zu einer stärkeren Beachtung der Differenz zwischen einer praktischen bzw. berufsbetreuenden Orientierung einerseits und einer rein wissenschaftlich-systematischen Orientierung andererseits gekommen, weil – trotz aller Schwierigkeiten – beide Bereiche (d.h. die jeweiligen Institutionen und Personen) von ihrer affirmativ-legitimatorischen Bezugnahme auf den jeweils Anderen gleichsam parasitär profitieren. Man denke nur an die Vorteile der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung für den Status der Lehrerschaft sowie umgekehrt an die ständige Bezugnahme auf die Bedürfnisse und Sorgen pädagogischer Berufe bzw. pädagogischer Praxis bei den Versuchen zur Absicherung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten.

Hinzu kommt, daß innerhalb der pädagogischen Berufe wie auch innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht klar ist, wie der Prozeß der allmählichen Herauslösung eines professionellen, schließlich wissenschaftlichen Wissens über Erziehung zu *bewerten* ist, mit anderen Worten, ob man die auf praktisch-moralische Probleme bezogene Reflexionsform weiterführen oder aber allein auf die Zielperspektive einer „normalen“ Wissenschaft oder auf beides setzen soll. Gerade in Zeiten massiver Vernunft- und Modernisierungskritik finden Forderungen nach Entprofessionalisierung, Wiederherstellung ursprünglicher Naturwüchsigkeit und kosmisch-systematischer Ganzheitlichkeit immer mehr Anklang. Hinsichtlich des Wissens in anderen Disziplinen wie etwa der Medizin oder der Jurisprudenz, die die bezeichneten Ablösungsprozesse viel früher und gründlicher durchgemacht haben, ist die Kritik dieser Entwicklung zur Spezialisierung und Verwissenschaftlichung ja bereits Bestandteil des Alltagswissens: Nicht einmal der Laie ver-

mag sich noch darüber zu wundern, daß Gerichte keine Gerechtigkeit, sondern ‚nur‘ Entscheidungen produzieren, und daß der Ausbau der medizinischen Versorgung nicht ‚mehr Gesundheit‘, sondern bestenfalls organisches Funktionieren, jedenfalls aber anscheinend immer ‚mehr Krankheit‘ erzeugt. Ähnliche Irritationen treten auf, wenn in den Augen der Öffentlichkeit die Schule mehr Probleme macht als löst, wenn verunsicherte Eltern nach Beschäftigung mit pädagogischer Literatur noch stärker verunsichert sind, wenn Lehrer ihre Berufsprobleme in den Projekten der Lehr-Lern-Forschung nicht mehr wiederfinden, und Schulpolitiker auf ihre Fragen an die Erziehungswissenschaft unverständliche Antworten erhalten – oder solche, um die man gar nicht gebeten hatte. Die wissenschaftliche Perspektive auf Erziehung führt nämlich aufgrund ihres hochgradig spezifischen Gegenstandsbezuges zu Modellbildungen und Argumentationsweisen, die von denen des Laien- und Berufswissens deutlich abweichen und in noch stärkerem Maße als die Verberuflichung von Erziehungsleistungen zu einer Erosion gewußter ‚Selbstverständlichkeiten‘ führen – ohne zugleich neue Sicherheiten auf der Handlungsebene vermitteln können! Umgekehrt fühlen sich viele Wissenschaftler verkannt, wenn sie mit Fragen aus praktisch-pädagogischen Kontexten konfrontiert werden, die man – so gestellt – gar nicht mit wissenschaftlichen Mitteln beantworten kann, oder wenn ihre Forschungsergebnisse in recht eigenwilliger Weise in außerwissenschaftlichen Kontexten ‚verwendet‘ werden. Solche und ähnliche wechselseitigen Mißverständnisse resultieren aus einer Nichtbeachtung der Differenz zwischen den Konstitutions- und Funktionsprinzipien von Wissen in praktisch-professionellen und im wissenschaftlich-disziplinären Kontext.

Als letzte der hier zu nennenden Komplikationen ist zu berücksichtigen, daß die Erziehungswissenschaft natürlich keineswegs das Laienwissen von Eltern oder auch das Wissen von Berufs-Erziehern einfach ignorieren kann, so wie etwa die Naturwissenschaften vor- und außerwissenschaftliche Erklärungsmodelle für Naturphänomene beiseite gelassen haben. Denn genau diese Formen pädagogischen Wissens gehören unausweichlich mit zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, beeinflußt dieses Wissen doch ganz massiv das Handeln der mit Erziehung Befassten. Insofern muß sich Erziehungswissenschaft neben den historisch gewachsenen und kulturell geformten objektiven Tatbeständen der Erziehungswirklichkeit immer auch mit der Vielfalt subjektiv angeeigneten und in Institutionen und pädagogischen Berufen verdichteten pädagogischen Wissens beschäftigen. Andernfalls ist eine umfassende Analyse und Kritik der Realität von Erziehung nicht möglich.

Die bisherigen Überlegungen dienen dazu, in einem ersten Versuch und anhand einer Skizze des historischen Prozesses der Institutionalisierung, Verberuflichung und Verwissenschaftlichung von Erziehung die gegenwärtige Vielfalt der pädagogischen Wissensbestände, ihre verstreute Platzierung sowie ihr kompliziertes und prekäres Verhältnis zueinander verständlich zu machen¹. Monopol- oder *pauschale* Überlegenheitsansprüche der verschiedenen Wissensformen können nicht aufrechterhalten werden. Demgegenüber hat sich das Augenmerk auf Kontextabhängigkeit, auf „Differenz“ zu richten. Dadurch wird die Aufgabenstellung der Erziehungswissenschaft einerseits erleichtert, weil kontextspezifisch definiert, zugleich aber auch erschwert, denn sie muß die Genese, Inhaltlichkeit, Funktion, Varietät und Spezifität der verschiedenen außerwissenschaftlichen Wissensbestände über Erziehung – sowie ihr eigenes Verhältnis dazu – mit in sich aufnehmen. – Im folgenden soll dies anhand eines Beispiels, nämlich im Blick auf Forschungserfahrungen zum berufstypischen Wissen von Lehrern, versucht werden.

II.

Im Rahmen professionstheoretischer Betrachtungen zum Lehrerberuf dominierte lange Zeit die Vorstellung, daß es in diesem Bereich um das berufstypische, „professionelle“ Wissen als einer Basis für das Berufshandeln schlecht bestellt sei, und zwar insbesondere bei Elementar- bzw. Grundschullehrern. Der gemessen an den vollentwickelten Professionen wenig elaborierte Entwicklungsstand des berufstypischen Wissens von Lehrern bildete mit einem Grund für die Kennzeichnung des Lehrerberufs als einer „*semi-profession*“. Diese Diskussionslinie soll hier allerdings nicht ausführlicher erörtert oder weitergeführt werden, nicht nur, weil ihr Bezugspunkt – das klassische Professionenkonzept – deutlich analytische Schwächen hinsichtlich der besonderen Situation von Semi-Professionen aufweist, sondern vor allem, weil es als Richtmarke für die weitere Entwicklung von Berufen mit guten Gründen an Überzeugungskraft verloren hat. Gegenüber dem traditionellen kriterienorientierten Professionenkonzept eröffnen Ansätze zur Bestimmung der strukturellen Besonderheiten des Lehrerhandelns, zur administrativen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit seines Verlaufs und seiner Wirkungen sowie zur berufsbio-graphischen Genese von Handlungskompetenz auf seiten der einzelnen Berufsinhaber neue und spezifischere Möglichkeiten.

Während vor der Folie einer wissenschaftszentriert-professionstheoretischen Perspektive das Wissen von Lehrern immer nur als *defizitär* betrachtet werden konnte, wird von der empirischen Lehrerforschung seit einigen Jahren mit einer *Differenz*-These gearbeitet: Lehrerwissen ist „praktisches“ und „persönliches“ Wissen (practical knowledge, personal knowledge), welches aufgrund des praktischen Aufgabencharakters des Unterrichtshandelns, auf das es bezogen ist, nicht mit wissenschaftlichem Wissen über Unterricht verglichen oder gar daran bemessen werden kann. Beide Wissensformen stehen nebeneinander, sind kontextspezifisch, weisen unterschiedliche Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungsmuster auf und können sich nicht wechselseitig substituieren: Unterricht als praktische Aufgabe ist mehr und anderes als das, was die szientifische Perspektive an ihm zu erkennen vermag. Damit vollzieht die empirische Lehrer- bzw. Unterrichtsforschung eine Auffassung mit, die der Tradition des pädagogischen Denkens geläufig ist – ohne dabei zugleich ihren spezifischen Wissenschaftscharakter aufgeben zu müssen. Die Frage ist, auf welche Weise das besondere „personal knowledge“ von Lehrern so zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung gemacht werden kann, daß seinen Besonderheiten Rechnung getragen wird, und ohne daß dabei bereits wieder auf Möglichkeiten seiner Substitution durch wissenschaftliches Wissen geschielt wird. Im folgenden sollen einige Überlegungen zu Aufbau, Genese und Funktion von Lehrerwissen entwickelt werden².

Zunächst zum *Aufbau*. Sicherlich wäre es falsch, den mit Lehrerwissen bezeichneten Gegenstandsbereich auf kognitives, sprachlich repräsentierbares Wissen einzugrenzen. Es handelt sich vielmehr um ein sehr komplexes und heterogenes Bündel aus Wissens-elementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbst-rechtfertigungen, das insgesamt nicht isoliert dasteht, sondern mehr oder weniger intensiv mit der Persönlichkeit bzw. Identität des jeweiligen Lehrers verwoben ist. Um sich den Aufbau dieser Vielfalt vergegenwärtigen zu können, lassen sich die folgenden drei Dimensionen voneinander unterscheiden: die Wissens-Dimension im engeren Sinne, d.h. alle die fachbezogenen, fachdiktatischen, pädagogischen, unterrichtsbezogenen Wissens-

elemente, über die ein Lehrer verfügt. Es handelt sich hierbei also um „gewußtes“, sprachlich repräsentierbares, beschreibend auf Sachverhalte bezogenes Wissen („Wissen, daß...“). Davon abzugrenzen ist die Dimension der Orientierung, der Beurteilung, des „Wollens“. Hier kommen normative Gesichtspunkte zum Tragen, Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben, über die Art des Berufsauftrags, über legitime bzw. illegitime Motive und Formen des Berufshandelns gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten („Wissen, wozu...“). Als anspruchsvollster Begriff faßt vielleicht „Berufsethik“ diesen Komplex am besten zusammen. Und schließlich ist drittens auf die operative Dimension des praktisch-prozeduralen Handlungswissens hinzuweisen („Wissen, wie...“). Diese Dimension des Lehrerwissens ist vermutlich am wenigsten ausdrücklich, da sie sich aufgrund persönlicher Erfahrungsbildung konstituiert und nur sehr selten artikuliert werden muß. Die berufliche Kompetenz eines Lehrers zeigt sich auf den drei Dimensionen des Wissens, Wollens und Handelns; sachbezogene, moralisch-motivationale und prozedurale Wissensbestände sind dem jeweils zugeordnet. Die Verwendung des Begriffs Wissen ist in diesem Zusammenhang vielleicht befremdlich, weil mit „Wissen“ üblicherweise Bewußtheit, Geordnetheit, Systematik assoziiert wird. (Die Verwendung des Begriffs „subjektive Theorien“ innerhalb der psychologischen Lehrerforschung bringt diese engere kognitive, wissenschaftszentrierte Vorstellung von „Wissen“ zum Ausdruck). Diese Einschränkung wird hier nicht mitvollzogen: Das berufsbezogene Wissen von Lehrern kann durchaus ungeordnet, unsystematisch, von unbegründeten Überzeugungen durchsetzt, und emotional fixiert sein. Die normativen Einfärbungen und emotiven Grundierungen machen sicherlich einen nicht unwesentlichen Bestandteil aus; zugleich ist ihr Verhältnis zum gewußten Wissen sicherlich besonders fragil und kompliziert.

Hinsichtlich der *Genese* ist davon auszugehen, daß auf jeder der drei genannten Dimensionen (Wissen, Wollen, Handeln) im Prozeß der Ausbildung für und Initiation in den Beruf Entwicklungsprozesse stattfinden, wobei die (universitäre) Ausbildungsphase am ehesten die Entwicklung auf der Wissensdimension (in fachbezogener, fachdiktatorischer und allgemeinpädagogischer Hinsicht) befördert, im Bereich der Einstellungen und Werte („Wollen“) jedoch erwiesenermaßen instabilere Wirkungen zeitigt. Die Entwicklung auf der Dimension des Handlungswissens schließlich findet innerhalb der Ausbildung vornehmlich erst in der zweiten, berufsvorbereitenden Phase, in voller Intensität dann allerdings in den ersten Berufsjahren statt. Für diese Kompetenzdimension hat das Lernen *on the job* naturgemäß ungleich stärkere Bedeutung als das vorlaufende Lernen innerhalb der Ausbildung. Während der Einstellungswandel von Lehrern im Übergangsfeld zwischen Schule, Studium und Beruf (vgl. „Praxischock“) national wie international vielfach dokumentiert und vergleichsweise gut erforscht ist, liegen sowohl hinsichtlich einer längerfristigen, berufsbiographischen Perspektive wie auch im Blick auf die Entwicklung von berufsbezogenem Wissen kaum Daten vor. Die Forschung zur Sozialisation des Lehrers war bisher sowohl in zeitlicher wie auch in sachlicher Hinsicht auf Einstellungswandel sowie Ausbildungs- und Anfangssozialisation beschränkt; die Arbeit an umfassenden Modellen des Lehrer-werdens und -bleibens sowie den dabei ablaufenden Entwicklungsprozessen steht erst am Anfang. Ein solches Modell der Genese von Lehrerwissen und Lehrerkompetenz muß auf der Basis empirisch konstatierbarer Entwicklungsverläufe die Logik des Entwicklungsprozesses auf allen drei oben genannten Dimensionen verständlich machen und dabei – als sicherlich schwierigstes Problem – die Frage der Genese mit der Frage der Geltung in Verbindung bringen: Es reicht nicht aus, Entwicklung berufl-

cher Kompetenz und Identität einfach nur zu konstatieren. Empirische Forschungserfahrungen müssen zugleich auf die Frage bezogen werden, inwieweit konstatierbare Veränderungsprozesse auch auf ein vertretbares Ziel gerichtete sind, mithin auch tatsächlich „Entwicklung“ genannt werden dürfen. Die Einbringung einer solchen normativen Perspektive vermag vielleicht den Deskriptivismus der bisherigen Sozialisationsforschung im Lehrerberuf zu überwinden, wodurch auch Anknüpfungsmöglichkeiten für Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung gegeben sind.

Hinsichtlich der *Funktion* des beruflichen Wissens von Lehrern sind zwei Bezugspunkte zu unterscheiden: der individuelle und der institutionelle. Dem einzelnen Lehrer vermittelt Lehrerwissen sowohl berufliche Kompetenz in einem instrumentellen Sinne wie zugleich auch berufliche Identität, da es die Verbindung zu den allgemein geteilten Wissensbeständen der Profession herstellt. Darüber hinaus kommt ihm in individueller Hinsicht die Funktion zu, zwischen berufsbezogenen und außerberuflichen Erfahrungen und Erfahrungsbereichen eine Art Konsistenz herzustellen. Gerade angesichts der für das Erwachsenenleben grundlegenden Verflechtung von privatem und beruflichem Lebensstrang macht sich das Fehlen einer berufsbiographischen Perspektive auf den Lehrerberuf erneut empfindlich bemerkbar. – Wählt man die Institution Schule als Bezugspunkt, so kommt dem Lehrerwissen die Funktion zu, innerhalb des institutionell gesteckten Rahmens eine gewisse Gleichförmigkeit des Handelns abzusichern. Diese Gleichförmigkeit und damit Erwartbarkeit des Lehrerhandelns (wichtig für Schüler, Eltern, Kollegen) ist nämlich gerade nicht eine gleichsam automatische Folge des institutionellen Rahmens: Verglichen mit anderen Institutionen verfügen Lehrer in der Schule bei der Verrichtung der Unterrichtsarbeit über vergleichsweise beträchtliche Spielräume. Unter institutionellem Blickwinkel ist es deshalb um so wichtiger, daß durch das Berufswissen auf personaler Ebene eine gewisse Homogenität der Orientierungen, Beurteilungstendenzen und Handlungsformen hergestellt wird. Die Schule als Organisation „weiß“, daß Lehrer über berufstypisches Wissen verfügen; sie rechnet mit diesem Wissen und verläßt sich darauf.

Für die Erziehungswissenschaft in ihren auf Schule, Unterricht und den Lehrerberuf bezogenen Zweigen (Didaktik/Schulpädagogik) ist es eine zentrale Frage, wie sie selbst ihr Verhältnis bzw. das Verhältnis des von ihr gebildeten wissenschaftlichen Wissens über Unterricht zum Berufswissen der Lehrerschaft bestimmt. Dieses Problem wird traditionell anhand des „Theorie und Praxis“ – Topos diskutiert. Die entsprechenden Modellvorstellungen bewegten sich bislang analog zu den überkommenen drei Haupt-Paradigmen erziehungswissenschaftlichen Denkens im Dreieck zwischen *hermeneutischer* Auslegung vorgängiger Praxis durch Theorie – bei Gefahr unkritischer Affirmation, *erfahrungswissenschaftlicher* Deskription und Kausalanalyse – mit den Folgen eines instrumentell-technologischen Verhältnisses zur Praxis, sowie schließlich (*ideologie*) *kritischer* Durchleuchtung vorgefundener Praxis – nicht selten mit Ignoranz gegenüber der Notwendigkeit, neue, funktionierende Praxisformen aufzubauen. Solche Auffassungen über das Verhältniss von „Theorie und Praxis“ leiden allzu stark unter ihrem Modell-Charakter, denn es handelt sich um Stilisierungen, die vermutlich stärker der Selbst-Orientierung von Wissenschaftlern dienen als daß sie die Realität des komplexen Verhältnisses von wissenschaftlichen und außer-wissenschaftlichen, berufstypischem Lehrerwissen über Erziehung, Schule und Unterricht zu erfassen vermögen. Genau letzters aber ist das zentrale Motiv der seit einigen Jahren etablierten sozialwissenschaftlichen „Verwendungsforschung“: Anstatt die Modelle über das Verhältnis von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Alltag, Erkenntnisproblemen und Gestaltungsaufgaben ad infinitum zu

erörtern, richtet sich der Blick zunehmend auf die Realitäten des komplizierten Prozesses der „Verwendung“ wissenschaftlichen Wissens. Hier zeigt sich dann sehr rasch, daß liebge-wordene Denkgewohnheiten (z.B. Aufklärung *oder* Sozialtechnologie) der Realität dieses Prozesses nicht gerecht werden. In Ansehung der Differenz von Wissenschafts-, Berufs- und Alltagswissen vermag ein solcher Befund jedoch letztlich nicht zu überraschen: Als Teil der Kultur ist Wissenschaft eben auch nur eine Stimme im gesamtgesellschaftlichen Gespräch; insbesondere die Vermittlung und Verwendung *erziehungswissenschaftlichen* Wissens ist deshalb wohl weniger „instrumenteller“, sondern hauptsächlich „konversationeller“ Natur.

III.

Die Rede von der Verwendung wissenschaftlichen Wissens als „konversationellem“ Problem ist nicht einfach nur als eine recht globale Metapher zur Bezeichnung des wechselseitigen Durchdringungsprozesses verschiedener Wissensformen (Kultur als „Gespräch“) zu verstehen, sondern hat unmittelbare, wörtliche Bedeutung: Wie alles Wissen, so ist auch pädagogisches Wissen an eine bestimmte Sprache gebunden; Beeinflussungs- und Austauschprozesse zwischen den vielfältigen Formen pädagogischen Wissens sind ganz elementar von der jeweils benutzten sprachlichen Form bedingt. Die Alltags- bzw. Laiensprache über Erziehung ist nicht identisch mit der Sprache der pädagogischen Berufe, und diese wiederum unterscheidet sich von der Sprache bzw. den verschiedenen Sprachen, die Erziehungswissenschaftler im Rahmen wissenschaftsinterner wie -externer Kommunikation pflegen. Für die Kommunikation sowohl zwischen pädagogischen Laien und pädagogischen Berufen als auch zwischen diesen Berufen und der Erziehungswissenschaft ist nun entscheidend, ob und inwieweit sich – trotz jeweils kontextspezifischer Sprache – bestimmte Probleme gleichwohl noch vermitteln lassen, das Gespräch möglich ist. Schlimmstenfalls sind zumindest die Konsequenzen einer mißlingenden Verständigung zu klären. – Im folgenden sollen zunächst einige Hinweise auf die berufsinterne Bedeutung der Fachsprache von Lehrern gegeben werden, um danach dann ihrer externen Bedeutung – in Richtung auf die Laien (Eltern) wie in Richtung auf die Wissenschaft – nachzugehen³.

Nach Auffassung der Berufs- und Professionssoziologie verfügt der Lehrerberuf über gar keine bzw. nur eine schwach entwickelte Fachsprache; dies mache ein Kennzeichen seiner Semiprofessionalität aus. Aussagekräftiges empirisches Material, welches diese These stützen würde, wird dabei allerdings nicht vorgebracht. Die linguistischen bzw. konversationsanalytischen Arbeiten zur Sprache des Lehrers *im* Unterricht können in diesem Zusammenhang nicht herangezogen werden, da es nicht um die Unterrichtssprache des Lehrers, sondern um seine berufstypische Fachsprache geht, die er dann benutzt, wenn er sich mit Kollegen (innerfachlich) oder mit Berufsfremden (außerfachlich) über Probleme und Inhalte seiner Berufsarbeit verständigt. Die Fachsprache des Lehrers bildet für ihn nach außen wie nach innen bei der Begegnung verschiedener pädagogischer Wissensformen gleichsam die kommunikative Basis. Meiner Erfahrung nach ist die Fachsprache von Lehrern – sofern sie sich berufsintern über Probleme der Berufsarbeit austauschen – in der Tat nicht sehr spezifisch und unterscheidet sich kaum von der Alltags- bzw. Laiensprache. Auffällig ist allerdings, das die verwendete Sprache mit dem Alter variiert; auf diese Weise finden vermutlich die Effekte einer je nach Lehrergeneration unter-

schiedlichen Lehrerausbildung ihren sprachlichen Niederschlag. Bei internen Kontroversen über die Berufsarbeit und den Berufsauftrag des Lehrers wird die benutzte generationsspezifische Sprache dann auch zu Identifizierung und ggf. sogar zur Abgrenzung und Diskriminierung ‚der Anderen‘ eingesetzt. Dies funktioniert vor allem dann gut, wenn es auf einer allgemeinen Ebene um grundsätzliche Fragen des Berufsverständnisses und Berufsauftrags geht. Hier findet sich reichlich Jargon. Bei der präzisen Beschreibung und Erörterung konkreter, operativer Probleme auf der Ebene des Berufshandelns dominiert dann wiederum ein wenig spezifischer Sprachgebrauch: die Sprache des Alltags. Dies trägt sicherlich mit dazu bei, daß beispielsweise bestimmte Handlungsformen, die sich bei Lehrer X als erfolgreich erwiesen haben, so schwer von Lehrer Y übernommen und mit ähnlichen Erfolg praktiziert werden können: Es fehlt die genaue Sprache zur Beschreibung sowohl der Problemlage wie auch der empfohlenen Handlungsweise. Sicherlich ist – als Gegenargument – der Hinweis auf die Unvorhersehbarkeit, Person- und Situationsabhängigkeit, Einmaligkeit und damit Nicht-Standardisierbarkeit von Unterricht ernst zu nehmen. Gleichwohl ist aber doch auch die deutliche Routinisierung, das „immer Gleiche“ des Unterrichtsmusters (über das sowohl Lehrer wie vor allem natürlich Schüler klagen) im Auge zu behalten, so daß das Einmaligkeitsargument nicht *prinzipiell* gegen die Möglichkeiten einer präzisen Fachsprache gewendet werden kann. Gerade dort, wo „Fälle“ immer anders sind, eröffnet eine Fachsprache die Möglichkeit, die Besonderheiten des Falles auf ein allgemeines Bezugssystem, eben auf das berufstypische Wissen zu beziehen.

Natürlich: Fachsprachen schotten ab. Ein berufstypischer Jargon ermöglicht Uneinsehbarkeit und verleitet womöglich zu Imponiergehabe. Nur allzu gerne markieren „Professionalisten“ auch mit sprachlichen Mitteln das Gefälle gegenüber Berufsfremden. Umgekehrt muß man allerdings auch die positiven Effekte von Fachsprachen sehen. Gerade aufgrund ihrer Differenz zur Normalsprache verkürzen und präzisieren sie die berufsinterne Kommunikation, sozialisieren in gemeinsam geteilte Denk- und Wissensmuster ein. Eine solche stabile Tradition einer Fachsprache existiert im Lehrerberuf m.E. nicht, zumindest nicht hinsichtlich der Möglichkeiten des „gewöhnlichen“ Berufsinhabers, sich mit Kollegen über *konkrete, operative Berufsprobleme* auszutauschen. Die Rhetorik von Standesvertretern ist nicht als Fachsprache zu bezeichnen, da sie sich vornehmlich auf die Außenbeziehungen des Berufes – Öffentlichkeit, Politik, Schulverwaltung, Eltern, Geld- und Gesetzgeber etc. – bezieht, nicht aber auf die konkreten Arbeitsprobleme. Eben deshalb unterliegt sie auch sehr stark dem sich wandelnden pädagogisch-politischen Zeitgeist.

Welche Folgen hat diese Situation für die Kommunikation zwischen Lehrern (als Berufs-Erziehern) und Eltern (als Laien-Erziehern)? Da Lehrer nicht über eine spezifische Berufs- oder Fachsprache verfügen, gehören diesbezügliche sprachliche Verständigungsschwierigkeiten in aller Regel nicht zu den ansonsten zahlreichen Irritationen, die das Lehrer-Eltern-Verhältnis durchziehen (können). Zwar wird z.B. auf Elternabenden, im Rahmen von Elternsprechtagen oder auch bei gesondert verabredeten Einzelgesprächen immer wieder die Unterschiedlichkeit der Perspektiven deutlich, die Eltern bzw. Lehrer auf ein und dasselbe Kind richten, aber diese Differenz ist gleichsam objektiv, d.h. von der Position und Funktion her bedingt. Unter fachsprachlich bedingten Verständigungsproblemen scheint die Kommunikation nicht zu leiden. Lehrer können mit Eltern in der Sprache über Schülerprobleme reden, die sie auch bereits für die innerkollegiale Kommunikation benutzen: in der Alltagssprache. Sicherlich spielt in diesem Zusammenhang

auch eine Rolle, daß die Berufsaufgaben des Lehrers nicht sehr präzise und überprüfbar definiert sind: Unterrichtung, Erziehung, Bildung beschreiben einen Aufgabenkreis, der weit in den Bereich der Privaterziehung hineinreicht, und eine gezielte Eingrenzung und Partikularisierung der Lehrerarbeit auf das Unterrichten allein ist – entgegen anderslautenden Meldungen – faktisch weder möglich noch rechtlich sanktioniert. – Dort jedoch, wo Lehrerwissen spezifisch wird, d.h. vom Allgemeinwissen abgegrenzt ist, lassen sich dann auch sofort fachsprachliche Elemente feststellen: Bei berufsinterner oder -externer Kommunikation über die Inhalte der Unterrichtsfächer. Dies geht soweit, daß schließlich nur noch unmittelbare Fachkollegen sich untereinander verständigen können (z.B. über Stoffverteilungspläne in Physik-Kursen der Sek.II) – und die Eltern darauf vertrauen müssen, daß der Lehrer es schon richtig machen wird. Fachsprachliche Elemente in den Unterrichtsfächern sind allerdings nicht Ausdruck einer genuinen Berufssprache der Lehrer, sondern gehen auf die Terminologie der jeweils dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplinen zurück.

Damit ist der zweite Kommunikationsbereich zwischen verschiedenen pädagogischen Wissenformen angesprochen: die Zone zwischen der (Berufs-) Sprache der Lehrer und der (Wissenschafts-) Sprache der Erziehungswissenschaft bzw. Unterrichtsforschung. Während die traditionellen Didaktiken noch mehr oder weniger unmittelbar zumindest an die Bildungssprache anschlossen, traten erste massive Irritationen im Zuge der Curriculum- und Lernzieldiskussion auf. In diesem Kontext entwickelte sich ein spezieller Jargon, der tatsächlich nur noch von Insidern verstanden wurde, nicht aber von den Lehrern – und schon gar nicht von den Eltern. Das Curriculum- und Lernzieldeutsch wurde häufig zum Anlaß für spöttisch-hohnvolle Kommentare über die Großmannssucht der Pädagogen; das hierdurch transportierte Wissen galt als gekünstelt und „aufgeblasen“, da die manchmal recht banalen Sachverhalte einer gemeinsprachlichen Vermittlung durchaus offenstanden. Die rechtwinkelige Vorstellungswelt der Lernzielexperten sowie die technomorphe Metaphorik ihrer Sprache stimmte nicht mit denjenigen Kategorien, Bildern und Wissensbeständen überein, mit denen Lehrer ihr Berufsfeld aufschlüsselten und zu bewältigen versuchten. Der nach dem Abklingen der Lernzielwelle sich auch in den Human-Berufen ausbreitende Betroffenheitsjargon des Psycho-Booms fand zwar auch Eingang in die Sprache vieler Lehrer – allerdings eher in der Weise, daß damit die *eigenen*, persönlichen Probleme mit dem Lehrerberuf artikuliert wurden, nicht so sehr die konkreten Probleme der Berufsarbeit im Unterricht.

Dort, wo es zu einem partiellen (meisten nur punktuellen) Eindringen von Wissenschaftssprache in die Berufssprache von Lehrern kommt, (ver)föhrt es Erziehungswissenschaftler (Lernpsychologen, Sozialisationsforscher...) zu der Annahme, ihre Erkenntnisse seien nun endlich doch praktisch relevant geworden – obwohl es sich gegebenenfalls doch nur um sprachliche Anpassungsleistungen oder auch bloße Mimikry handeln kann. Umgekehrt erwarten diejenigen Lehrer, die es gelernt haben, sich in der Sprache von Wissenschaft über ihre Berufsprobleme auszutauschen, daß damit dann auch die Lösungen für diese Probleme gleich mitgeliefert seien. Beide Mißverständnisse föhren notwendig zu Enttäuschungen. Auch aus diesem Grund könnte es von Vorteil sein, wenn in der Lehrerschaft eine auf die zu verrichtende Arbeit bezogene Berufs- oder Fachsprache unabhängig von der Erziehungswissenschaft entstünde; eine Fachsprache, die eine problemspezifische und präzise berufsinterne Kommunikation ermöglichen würde, so daß man auf problematische Leihgaben aus der Wissenschaft verzichten könnte.

Die große Differenz zwischen der sprachlichen Form, in der Lehrer sich über ihre Be-

rufsarbeit unterhalten, und derjenigen Form, in der die Unterrichtswissenschaft ihren Gegenstand thematisiert, ist auch für die gegenwärtige Situation kennzeichnend, ja hat sich aufgrund des zunehmenden Differenzierungs- und Spezialisierungsgrades in diesem Zweig erziehungswissenschaftlicher Forschung noch verschärft. Wichtig ist jedoch folgender Unterschied gegenüber der früheren Situation: Von seiten der Wissenschaft wird nicht mehr länger versucht, *unmittelbare Praxisrelevanz* zu gewinnen. Vielmehr werden die vielfältigen Vermittlungsprobleme zwischen *wissenschaftlicher Erkenntnisbildung über Unterricht* und der *praktischen Handlungsaufgabe „Unterricht“* selbst noch einmal mit wissenschaftlichen Mitteln zu analysieren versucht, dies sowohl theoretisch wie empirisch. Die Anerkennung und Beachtung der Differenz zwischen wissenschaftlicher und praktischer Perspektive auf Unterricht sowie die Einsicht in die Nichtsubstituierbarkeit beider Wissenformen führt gleichsam zu einer Entspannung der Situation; jetzt erst können beide Seiten gelassen und selbstbewußt auf die Besonderheiten und Zwänge, Chancen und Grenzen ihrer jeweiligen Perspektive hinweisen. Damit sind wichtige Voraussetzungen für eine sinnvolle grenzüberschreitende Kommunikation gegeben.

IV.

Der Prozeß der Vervielfältigung des pädagogischen Wissens ist unumkehrbar; Wissensbestände über Erziehung sind – mit unterschiedlicher Form, Substanz und Funktion – im Gesamtbestand des gesellschaftlich akkumulierten Wissens breit gestreut. Die (vergleichsweise spät einsetzende) wissenschaftliche Erkenntnisbildung über Erziehung kann diese Vielfalt der pädagogischen Wissenformen nicht ignorieren oder überspringen; im übrigen ist sie selbst ein Element im gesamten Prozeß der weiteren Ausdifferenzierung dieses Wissens. – In den pädagogischen Berufen haben sich Wissensformen entwickelt, die in Genese, Gehalt und Funktion auf die jeweiligen Berufsprobleme bezogen sind. Diese berufsbezogenen Wissensformen unterscheiden sich von demjenigen Wissen, welches von der Erziehungswissenschaft zum gleichen Gegenstand – aber eben unter anderer Perspektive – gebildet wird. Im Lehrerberuf ist es bisher nicht zur Entwicklung einer speziellen Fach- oder Berufssprache gekommen – möglicherweise auch eine Folge der Tatsache, daß die Berufsaufgabe des Lehrers nicht sehr spezifisch, d.h. klar eingeordnet in die Gesamtaufgabe Erziehung, definiert ist. Eine solche Fachsprache würde die berufsinterne Kommunikation erleichtern, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern aber womöglich erschweren. Das Fehlen einer solchen berufsspezifischen Fachsprache hat in der Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaftlern und Lehrern nicht selten zu punktuellen Adaptionen aus der Wissenschaftssprache in die Berufssprache geführt; aufgrund der Kontextdifferenz von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischem Beruf mußte dies zu Irritationen und Enttäuschungen führen. Der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung fällt die schwierige Aufgabe zu, das komplexe, historisch-kulturell gewachsene und nicht zuletzt durch die jeweilige sprachliche Form mitbedingte Wechselverhältnis zwischen den verschiedenen pädagogischen Wissenformen in sich abzubilden – und dabei zu beachten, daß sie selbst Element dieses Prozesses ist.

Anmerkungen

- 1 Möglicherweise läßt sich im Sinne der damit nur umrissenen Auffassung über die allmähliche Ausdifferenzierung immer spezialisierterer Formen des Wissens über Erziehung eine sinnvolle und ergiebige historiographische Perspektive jenseits der festgefahrenen Schismen von Real- oder Ideen-, Struktur- oder Mentalitäten-, Erziehungs- oder Pädagogik-Geschichte gewinnen, denn die Erklärung dieses Ausdifferenzierungsprozesses macht es gerade notwendig, den Zusammenhang von Erziehungsverhältnissen, Erziehungsdenken, pädagogischen Institutionen und Berufen bzw. Institutions- und Berufswissen sowie schließlich auch wissenschaftlicher Reflexion über Erziehung herauszuarbeiten.
- 2 Zum Forschungsbereich „Lehrerwissen“ vgl. HOFER (1986) sowie TERHART (1990); zur neuesten Entwicklung vgl. DANN/KRAUSE (1988) und ALISCH (1990). Der angloamerikanische Forschungsstand wird gut dokumentiert bei CLARK/PETERSON (1986). Anzumerken ist, daß dieser Forschungsbereich die formal-prozedurale Seite in den Mittelpunkt stellt – also eher das *Denken* von Lehrern als deren *Wissen*. Der inhaltlich-substantiellen Seite wird demgegenüber weniger Aufmerksamkeit geschenkt, ebensowenig den (berufsbiographischen) Prozessen der *Wissensentwicklung* (vgl. dazu FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1986; SHULMAN 1986; PHILLIPS 1988; BUCHMANN 1990). Über „Rezepte“ als Bestandteile des Lehrerwissens DRERUP (1988), über Metaphern und „images“ im Lehrerdanken MUNBY (1986) und CLANDININ (1985).
- 3 Zum Problem der Fach- bzw. Spezialsprachen in Alltag, Wissenschaft und Beruf vgl. HABERMAS (1977), LUHMANN (1979), SEIFERT (1979), PÖRKSEN (1986), KALVERKÄMPER/WEINRICH (1986) und KNOBLOCH (1987). Zur Sprache der Erziehungswissenschaftler vgl. KLINGENBERG (1975), HOHENADEL (1976), FLITNER (1977). – Über die Berufssprache (nicht Unterrichtssprache) von Lehrern habe ich wenig einschlägige Arbeiten gefunden; Ansätze bei WELLENDORF (1978) und HARGREAVES (1984). In ihrer empirischen Untersuchung über Kollegialität bei Lehrern fand LITTLE (1982) heraus, daß an „guten Schulen“ die Kommunikation über Fragen und Probleme der Berufsarbeit vergleichsweise intensiv ist und geschätzt wird – sofern die dabei verwendete Sprache unmittelbar auf praktische Probleme bezogen und darüber hinaus ‚personenneutral‘ ist. Zu (fach-) sprachlichen Problemen beim ‚Reden über Erziehung‘ vgl. TERHART (1991).

Literatur

- ALISCH, L.-M.: Neuere theoretische Entwicklungen in der Lehrerhandlungstheorie. In: Empirische Pädagogik 4 (1990), S. 3–33.
- BUCHMANN, M.: Beyond the lonely, choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking. In: Teachers College Record 91 (1990), S. 481–508.
- CLANDININ, D.: Personal practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. In: Curriculum Inquiry 15 (1985), S. 361–385.
- CLARK, M./PETERSON, P.L.: Teachers' Thought Processes. In: WITTRICK, M.C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan 1986, S. 255–296.
- DANN, H.D./KRAUSE, F.: Subjektive Theorien: Begleitphänomene oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen. In: Psychologische Beiträge 30 (1988), S. 269–291.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 40 (1988), S. 103–121.
- FEIMANN-NEMSER, S./FLODEN, R.E.: The Cultures of Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.): Handbook of Research of Teaching. Third Edition. New York: Macmillan 1986, S. 505–526.
- FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 1–8.
- HABERMAS, J.: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max Planck-Gesellschaft 1977. Göttingen 1977, S. 36–51.
- HARGREAVES, A.: Experience counts, Theory doesn't: How Teachers talk about their Work. In: Sociology of Education 57 (1984), S. 244–254.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen 1986.

- HOHENADEL, D.: Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 335–342.
- KALVERKÄMPER, H./WEINRICH, H. (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen 1986.
- KLINGENBERG, G.: Was hat er nur gemeint? Das Kauderwelsch der Pädagogen. In: DIE ZEIT, Nr. 29 vom 11.7.1975.
- KNOBLOCH, U.: Esoterik und Exoterik. Über Begriffsmoden in den Humanwissenschaften. In: ders. (Hrsg.): Fachsprache und Wissenschaftssprache. (Siegener Studien, Bd. 42). Essen 1987, S. 55–70.
- LITTLE, J.W.: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Educational Research Journal 19 (1982), S. 325–340.
- LUHMANN, N.: Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1979. Heidelberg 1979, S. 34–44.
- MUNBY, H.: Metaphor in the Thinking of Teachers: An exploratory Study. In: Journal of Curriculum Studies 18 (1986), S. 197–209.
- PHILLIPS, D.C.: On Teacher Knowledge: A sceptical Dialogue. In: Educational Theory 38 (1985), S. 457–466.
- PÖRKSEN, U.: Das Demokratisierungsparadoxon. Die zweifelhaften Vorzüge der Verwissenschaftlichung und Verfälschung unserer Sprache. In: Ders.: Deutsche Naturwissenschaftssprache. Historische und kritische Studien. Tübingen 1986, S. 202–220.
- SEIFFERT, H.: Die Sprache der Wissenschaft als Imponiergehabe. In: Der Sprachdienst 23 (1979), S. 33–40.
- SUHLMAN, L.S.: Those who understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14.
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 117–134.
- TERHART, E.: Reden über Erziehung: Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. Manuskript, Lüneburg 1991.
- WELLENDORF, F.: Der Alltag in der Schule und die Rede des Lehrers von „Intelligenz“, „Begabung“ und „Dummheit“. In: SCHMID, R. (Hrsg.): Intelligenzforschung und pädagogische Praxis. München 1978, S. 161–209.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schul- und Hochschulforschung, Postfach 2440, D-2120 Lüneburg.

Was wissen Pädagogen über ihr Können?

Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

Die Frage, was *pädagogisches* Wissen sei, oder allgemeiner, die Frage nach pädagogischen Wissensformen zwischen disziplinär produzierter Erkenntnis und praktischem Handlungsvermögen, ist eng verknüpft mit jener nach dem gültigen Vermittlungsvorstellungen von Theorie und Praxis. Keine andere Disziplin tut sich aber mit dem „Theorie-Praxis-Problem“ so schwer wie die Pädagogik, in keiner anderen wurden so viele Konzeptualisierungsversuche unternommen und werden so viele „Geschichten“ über dieses prekäre Verhältnis erzählt. Da wird konstatiert, „das Theorie-Praxis-Problem... scheint ausdiskutiert, aber nicht gelöst“ (OELKERS 1984, S. 19) oder sogar „unlösbar“ (MEYER-DRAWE 1984, S. 249), da ist die Rede von der „Permanenz des Theorie-Praxis-Problems“ (WIDMER 1985, S. 21), da wird in der Folge gar die „Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezuges“ (ECKERLE/PATRY 1987, S. 84) zum Untersuchungsgegenstand gemacht, und immer wieder werden neue Forschungsprogramme gefordert: „Die erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischer Arbeit bleibt ein Defizit“ (TENORTH 1987, S. 558). Die Denkfiguren, mit denen das Problem behandelt wird, haben sich offenbar erschöpft; sie wiederholen sich in immer neuen Varianten. Die Diskussion fängt an, sich im Kreise zu drehen.

Dieser Zustand ist auch in den Wissenschaften der Zeitpunkt, an dem man, um weiterzukommen, die Fragestellung selbst in Zweifel ziehen muß, zumal wenn die Vermutung besteht, daß die Erziehungswissenschaft mit ihren Deutungen einen wesentlichen „Beitrag... zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (KRUMM 1987, S. 17) geleistet haben könnte. Die radikalste Form einer Änderung der Fragerichtung besteht darin, sie mit Hilfe neuer Theorieangebote aufzugeben. Im folgenden wollen wir zur Klärung der uns vorgelegten Frage „Was ist das Wissen des professionellen Pädagogen?“ den Wissensbegriff in seiner geläufigen Form ebenso überdenken wie die gültigen Vermittlungs- bzw. Einheitsvorstellungen von Theorie und Praxis. Wir werden überprüfen, zu welchen Ergebnissen man kommen kann, wenn man interaktives Handeln unter Problematisierung der Wissenskategorie neu konzipiert und dabei nicht länger von einer Vermittlung, sondern von einer „Radikalisierung der Differenz“ (TENORTH 1990, S. 281) von Theorie und Praxis ausgeht. Inspirieren lassen wir uns von Einsichten der analytischen Handlungstheorie, des Strukturalismus und des Konstruktivismus. Im ersten Abschnitt rekonstruieren wir die Aporien, in die die Wissens- und Kognitionstheorie geraten ist; im zweiten zeichnen wir die Ausweglosigkeit nach, die für das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in einer Wissenschaft entsteht, die sich selbst als normorientierte Handlungswissenschaft begreift. Alternative Theorieangebote zur Klärung der Verhältnisse beziehen wir im dritten Abschnitt aus einer strukturtheoretisch reformulierten Professionstheorie, die wir im vierten Abschnitt auf ihre Brauchbarkeit für die Analyse pädagogischen Handelns überprüfen. Im fünften Abschnitt versuchen wir aus der Kritik an

der wieder modern gewordenen Diskussion um das implizite und explizite Berufsethos der Pädagogen den Begriff „pädagogisches Professionswissen“ zu problematisieren, was uns zu dem Konzept der *pädagogischen Konventionen* kommen läßt.

I.

In der europäischen Denktradition gilt als gesicherter Bestand, daß dem Handeln Denken und Entscheidungsprozesse vorausgehen, die eine eigene, bestimmbare Wissensbasis haben. Das Konstrukt des „handlungsleitenden Wissens“ durchzieht seit Descartes die wissenschaftlichen Diskurse, in denen immer neu das Verhältnis von Wissen und Handeln thematisiert worden ist. Trotz aller Unterschiede in den Theorielinien und Wissenschaftsdisziplinen konvergieren die Vorstellungen in einem Subjekt, das über mehr oder weniger taugliches Wissen verfügt, dieses zur Analyse einer Situation nutzt, um dann gemäß seinen Zielsetzungen eine Handlungs(abfolge) in Gang setzen zu können – wie ein Geist, der in eine (Körper)maschine eingebaut ist (RYLE 1969, S. 19). Das gilt für die Modelle der Kognitionspsychologie ebenso wie für Konzeptualisierungen im Umfeld der Phänomenologie und der symbolischen Interaktionstheorie.

Die Pädagogik weist, wenn sie sich selbst als handlungsbezogene Wissenschaft beschreibt, eine besondere Affinität zu derartigen Theorieangeboten auf, in denen, wie z.B. in der Kognitionspsychologie (vgl. HOFER 1986), die mentalistischen Prämissen fortgeschrieben und verfeinert worden sind. Immer neue Schrittfolgen, immer neue Evaluationsschleifen sind eingezogen worden, um den Prozeß zu beschreiben, der sich vorgeblich in der logischen Sekunde zwischen Entscheidung und Handlung vollzieht (ALISCH 1990). Bei der Bestimmung der Wissensbestände, die für die Bewältigung komplexer pädagogischer Situationen gebraucht werden, ist im Rahmen der jüngeren „Problemlösepsychologie“ versucht worden, Kataloge aufzustellen und das Wissen nach Beständen auszudifferenzieren (BROMME 1989). Oder es sind, aus der sozialphänomenologischen Tradition kommend, Unterscheidungen eingezogen worden, mit denen Typen gebildet und dann „wissenschaftliche Theorien“ von „berufsbezogenen Theorien“ abgegrenzt wurden (vgl. THIERSCH 1986, TIETGENS 1987; BROUDY 1977; DEWE 1988).

Die analytische Handlungstheorie hat dagegen argumentiert, daß sehr vielen Handlungen keine eigene geistige Tätigkeit vorausgehe (RYLE 1969). Entscheidung und Handlung seien ein und derselbe Vorgang. Für die Beschreibung des kommunikativen Handelns würde demnach eine Konzeption gebraucht, die nicht an dem Modell „Arbeit“ oder „Tausch“, sondern an der komplizierten Figur des „Sprechens“ abzulesen wäre. Dies hätte den Vorteil, daß nicht nur die Einzelhandlung zum Gegenstand der Analyse gemacht, sondern die schwierige Frage der Reihung bzw. Verkettung von Einzelhandlungen zu einem Handlungskomplex beantwortet werden könnte. Wie dem Gespräch liegt auch praktisch-pädagogischen Handlungsabfolgen kein vorab verfügbares Entscheidungswissen zugrunde. Im Kamin- wie im Unterrichts-Gespräch formuliert der Sprecher seine Sätze, ohne sich auf Regeln zu besinnen oder gar in einer imaginären Grammatik zu blättern. Er kann gegebenenfalls – sofern er gebildet ist – im nachhinein die Regeln der Syntax und Semantik respektive der Methodik und Didaktik angeben, denen er bei der Formulierung seiner Rede respektive Gestaltung seiner Unterrichtsstunde gefolgt sein mag; aber er muß sie, um handeln zu *können*, nicht gekannt und auch als Regel nicht angewendet haben.

Die fortdauernde Attraktivität der Idee „handlungsleitenden Wissens“ ist theoriege-

schichtlich und methodisch begründet. Im wissenschaftlichen Diskurs markiert das Konstrukt die Überwindung der nach der Abdankung der Hermeneutik herrschenden behavioristischen Annahmen, die mit einem, wie auch immer differenzierten Reiz-Reaktions-Schema operierten und menschliches, auch pädagogisches Handeln auf die Verhaltensweise eines Lurches (ADORNO) herunterbrachten. Mit dem Konzept „handlungsleitenden Wissens“ wurden dem Subjekt verlorengegangene soziale Eigenschaften wieder zugesprochen und zugleich Freiheitsgrade des Handelns zurückgewonnen. Methodisch erwies sich „handlungsleitendes Wissen“ als ein attraktiver Forschungsgegenstand, weil es sich der in der empirischen Forschung dominanten Abfragetechnik unterwerfen ließ. Die Konjunktur des handlungsleitenden Wissens und später des Alltagswissens bzw. der Alltagstheorien resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, daß im Methodenschatz der Forscher Mittel/Techniken verfügbar zu sein schienen, es zu erfragen (vgl. BRUMLIK 1983, S. 31). Aber die an einen aus dem Unterricht kommenden Lehrer gestellte Frage „Was haben Sie sich dabei gedacht?“ stößt nicht vor zu seinem handlungsleitenden Wissen, sondern nötigt ihn vielmehr in der Situation des Interviews, sich zu rechtfertigen und Begründungen für sein Handeln zu liefern, von denen er annimmt, daß sie sozial akzeptabel sein werden.

Die Kognitionspsychologie weiß um die Schwierigkeit, zu dem Wissen vorzudringen, das im Moment der Handlung aktiviert worden sein mag; sie weiß auch, daß dieses Problem methodisch sauber nicht zu lösen ist; aber sie zieht daraus nicht die Konsequenz, das Konstrukt aufzugeben (vgl. WAHL 1979, WAGNER et al. 1981, MANDL/SPADA 1990). Aus dieser Weigerung resultiert eine der Aporien, die das Problem von Wissen und Handeln als opak und in der Konsequenz als unlösbar erscheinen lassen. Auch phänomenologisch geprägte Ansätze haben keine überzeugende Lösung zu bieten. Sie versuchen, die Differenz von Handlung und Befragung durch eine „Identitätsannahme“ aufzulösen und mit der Methode des narrativen Interviews einen „Gestaltschließungszwang“ zu erzeugen, durch den der Befragte in der Erzählung genötigt wird, seine Motive und Intentionen im Moment der Handlung offenzulegen (vgl. SCHÜTZE 1976).

II.

OELKERS hat in dem zitierten Aufsatz auf die Aporien der gängigen Vermittlungsmodelle, in denen das pädagogik-spezifische Problem des Verhältnisses von Normen, Wissen und Handeln abgehandelt wird, hingewiesen: Er macht in der Tradition des erziehungswissenschaftlichen Diskurses vier Konzepte aus, die einerseits auf den Herbartianismus und die geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientierte Pädagogik zurückgehen, zum anderen auf neuere pragmatisch geprägte US-amerikanische Theorielinien gegründet sind. Durchgängig stellen die referierten Ansätze sich der Frage, wie die für die Anleitung pädagogischen Handelns bedeutsame Theorie bestimmt werden kann. OELKERS' Bewertung ihres Ertrages fällt ernüchternd aus: „HERBARTS ‚Pädagogischer Takt‘ setzt die richtige Theorie voraus, daß heißt die Selektionsproblematik wird überhaupt gar nicht berührt. WENIGERS Unterscheidung von Theorieebenen verfehlt dieses Problem gleichermaßen, wengleich ‚die Theorie der Theorie‘ ein Kriterium des pädagogischen zu verwenden scheint, das die Selektion steuern könnte. Aber dieses Kriterium ist entweder vorthoretisch (das Ethos des Erziehers) oder dogmatisch (das pädagogische Apriori), also für die Begründung der Selektion zwischen andersartigen Theorien (...) ungeeignet. SCHWABS

Kunst der Ekklektik verlagert das Problem auf die jeweiligen Bedürfnisse der Praktiker (...) Die Rationalität der Selektion selbst kann nur pragmatisch beantwortet werden (...) HIRSTS Metareflexion kann zwar logische Schwächen der ‚pädagogischen Theorie‘ aufdecken, aber damit ist ihre Konstituierung auf inhaltlicher Ebene nicht schon rational“ (OELKERS, S. 28). Solche Aporien finden sich nicht nur auf der Ebene der abstrakten Modellkonstruktionen, sondern auch auf der objekttheoretischen Ebene konkreter Beobachtungen pädagogischer Felder. So wird festgestellt, daß die Vorstellung einer gradlinigen Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis von Lehrern sich nicht realisieren läßt. Die zentralen Einschränkungen resultieren *erstens* aus der fehlenden Praxistauglichkeit sozialwissenschaftlicher Theorien im Sinne einer durch sie ermöglichten sozialtechnischen Handlungssteuerung, weil sozialwissenschaftliches Wissen nicht handlungspraktisch anwendbare Regeln, sondern Reflexionswissen hervorbringt. Anwendbarkeit ist schon deshalb nicht gegeben, weil keine Klarheit darüber besteht, welche der verfügbaren wissenschaftlichen Theorien für die Ausbildung bzw. für das pädagogische Handeln überhaupt relevant wäre; zudem ist das Angebot wissenschaftlicher Theorien außerordentlich heterogen. Die Integration der disparaten Wissensbestände aber wird von der Wissenschaft selbst nicht geleistet und stellt damit auch eine Überforderung der Praxis dar.

Ein *zweiter* Komplex von Einschränkungen bezieht sich auf die Eigensinnigkeit beruflichen, insbesondere pädagogischen Handelns, das sich in einer utilitaristischen Handlungsverausgabung nicht erschöpft. Dazu gehört, daß die Anwendung wissenschaftlicher Theorien in praktischen Handlungskontexten die volle Komplexität dieser Theorien nicht realisieren kann, so daß immer nur selektiv Theorieteile verwendet werden; pädagogisches Handeln aber erfordert wissenschaftlich nicht begründbares normativ-fundiertes Handlungsvermögen. Wissenschaftliches Wissen stellt nur eine Komponente des pädagogischen Handelns dar, das in Beziehung zu setzen wäre zu den beruflichen Erfahrungen und der persönlichen Identität des Handelnden (vgl. DEWE/RADTKE 1988; BOMMES/SCHERR 1989).

III.

Die aus Erschöpfung motivierte Revision der Fragestellung läßt sich nur dann plausibilisieren und mit Aussicht auf Erfolg realisieren, wenn der Verzicht auf die Kategorie „handlungsleitendes Wissen“ und die Umstellung von „Einheit bzw. Vermittlung“ auf „Trennung bzw. Differenz“ mit einer empirischen Wendung verbunden wird, die die bisher favorisierten erkenntnislogischen Operationen hinter sich läßt und der Tatsache Rechnung trägt, daß – unbeschadet der Permanenz- und Unlösbarkeitsrhetorik – in pädagogischen Institutionen täglich gehandelt wird und Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis in der Gesellschaft immer schon bestehen. Dazu ist zu untersuchen, wie solche Verhältnisse an *welchen sozialen Orten* im Rahmen *welcher Praktiken* hergestellt werden.

Durchmustert man empirisch orientierte Theorie- und Forschungsangebote, die das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik berühren könnten, so stößt man einmal auf die neuere Wissensverwendungsforschung, die die erkenntnislogischen Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis in empirische Forschungsstrategien überführen kann. Dazu haben wir uns an anderer Stelle geäußert (vgl. DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1991a).

Angebote zur Klärung des Theorie-Praxis-Problems werden auch seitens der Professions-
theorie (vgl. ERAUT 1985) gemacht – weniger ihrem Selbstverständnis als der Sache
nach. Gedacht ist hier nicht an indiktorische Professionstheorien, denen es hauptsäch-
lich um die Begründung und ideologische Legitimation eines sozialen Status innerhalb
der gesellschaftlichen Hierarchie ging. Sie erschöpften sich in Merkmalskatalogen und der
Auflistung äußerer Attribute der Professionsrolle und waren so gesehen eher Taxono-
mien, als daß sie einen theoretischen Anspruch erheben konnten (vgl. z.B. GREENWOOD
1957; MILLERSON 1964). Taxonomien lassen die reale Berufssituation leicht als
Schwundfigur erscheinen, die dann als „minor profession“, „would-be-profession“ oder
„Semi-Profession“ bezeichnet wird (vgl. ETZIONI 1969). Der Professionalisierungsprozeß
scheint fehlzuschlagen, wenn die idealtypisch verstandenen Professionskriterien unhistorisch
übertragen und ihre bloße Nichterfüllung festgestellt wird (ARMSTRONG 1957; LÜDTKE
1973; PARRY/PARRY 1974).

Mit Blick auf die Wissensproblematik können vielmehr solche Ansätze Relevanz be-
anspruchen, die in der Tradition MARSHALLS (1939) die *subjektiven Kompetenzen*, die
Arbeitsaufgaben, das *Professionswissen* und die *Logik* professionellen Handelns zu re-
konstruieren suchen. Auch in diesen Theorien wird noch durchgängig die Figur des hand-
lungsleitenden Wissens gepflegt. „The knowledge base quest“ (ELZINGA 1990) ist beson-
ders im Kontext von Ausbildungsreformen thematisiert worden (vgl. SCHÖN 1987). Die
in verschiedenen Konzeptionierungen von Professionalität vorliegenden Überlegungen
zur Wissensbasis professionellen Handelns lassen sich auch lesen als Versuche, das Ver-
hältnis der Wissenskomponenten zu bestimmen, von denen angenommen wird, daß sie
die Praxis des Professionellen fundieren. So gesehen kann die Professionstheorie aufge-
faßt werden als Abkehr von dem Versuch, verschiedene Wissensbestandteile lediglich *er-
kenntnislogisch* zusammenzubringen und statt dessen die *empirische Wirklichkeit einer
professionellen Praxis der Wissensverwendung* zu beobachten.

III.1

Die einfachsten professionstheoretischen Ansätze suchten die Professionen noch durch
die Merkmale der wissenschaftlichen Ausbildung und der dadurch gesteigerten Systema-
tisierung ihres Wissens zu bestimmen. Auf einem Kontinuum, das von Arbeit über Beruf
zur Profession führte, wurde eine Steigerung der fachwissenschaftlichen Fundierung der
Tätigkeiten beschrieben, die begleitet wurde durch ein erhöhtes Maß der sozialen Orien-
tierung bzw. der Vergesellschaftung der Tätigkeiten (vgl. HARTMANN 1968, S. 201). In
dieser Vorstellung wird der Professionelle tendenziell dem wissenschaftlich hochqualifi-
zierten Spezialisten gleichgesetzt, wobei bezogen auf den Ausbildungsprozeß und den
Systematisierungsgrad des Wissens kein Unterschied zwischen Experten und Professio-
nellen auszumachen ist. Der Professionelle ist derjenige, der im Gegensatz zum Wissen-
schaftler/Forscher einen direkten Handlungsbezug (vgl. STICHWEH 1987) hat, der auf *Eff-
izienz* seiner Produktion achtet und dazu das Privileg besitzt, *Erklärungen* liefern zu
können für das, was eine effiziente Leistung bzw. Problemlösung genannt werden könnte
(vgl. SCHMITZ 1978, S. 72). In der Pädagogik ist diesem Modell, in dem Professionalisie-
rung zentral am Grad der Verwissenschaftlichung der Ausbildung gemessen wird, insbe-
sondere in den Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre gefolgt worden (vgl. besonders
WEISS 1973, BECK 1973). Gewiß waren Verwissenschaftlichung und Akademisierung

der Ausbildung schon im 19. Jahrhundert ein Thema der Pädagogik (vgl. DIESTERWEG 1957; NATORP 1964). Mit der Rezeption der professionstheoretischen Ansätze in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts war nun die Gefahr verbunden, das Theorie-Praxis-Problem einseitig in Wissenschaft aufzulösen: Es ging darum, „die Anerkennung der Notwendigkeit eines genuinen Expertenwissens für die erzieherische Praxis durchzusetzen“ (WEISS 1974, S. 15). Das Modell ist insofern unbefriedigend, als der Professionelle, der als funktionale Autorität angesehen wird, seine Interventionsbefugnisse gegenüber den Klienten als Sachzwang präsentiert und dadurch vom Experten nicht zu unterscheiden ist (vgl. HARTMANN 1964, S. 46). Auf diese Weise kann es zur Rekonstruktion der materialen Problemstellung in der pädagogischen Interaktion nicht vordringen (vgl. etwa WINKEL 1976) und nicht deutlich machen, daß über das wissenschaftliche Wissen hinaus weitere Fähigkeiten gefordert werden, um auch dem persönlichkeitsbildenden und normvermittelnden Charakter dieser Tätigkeit gerecht werden zu können.

III.2

Die mangelnde Unterscheidungsfähigkeit zwischen Professionswissen und wissenschaftlichen Wissensformen ist in Konzeptionen vermieden worden, in denen es nicht mehr um die subjektiven Kompetenzen bzw. ihren Erwerb, sondern um die Aufgaben des Professionellen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung geht. Während in dem erwähnten Akademisierungsansatz Professionalität noch primär in subjektiven Kategorien von wissenschaftlichen Kenntnissniveaus und legitimiertem Sozialverhalten bestimmt wurde, wird sie nun strukturell von den zu bearbeitenden Gegenständen her definiert. Die Bedeutung der Profession „innerhalb der Arbeitsteilung ist nicht in erster Linie ein Ergebnis einer fachlichen Spezialisierung professionellen Arbeitshandelns..., sondern ergibt sich aus dem spezifischen Beitrag von Professionen zur Regulierung gesellschaftlicher Herrschaft“ (SCHMITZ 1978, S. 74).

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive weisen moderne Gesellschaften drei zentrale Problemfelder auf, die nicht anders als im „professional complex“ (PARSONS 1978) der Gesellschaft angemessen bearbeitet werden können: Erzeugung von Wahrheit, Herstellung von sozialem Konsens und Bereitstellung von Therapie. Dies geschieht bei PARSONS wesentlich in den Teilsystemen Wissenschaft, Recht und Gesundheit. Es handelt sich im Gegensatz zu anderen Aufgabenfeldern, in denen die Probleme bürokratisch oder technisch-industriell bewältigt werden können, um solche, in denen von Professionals zentrale Bestandsvoraussetzungen sozialer Herrschaft und Integration sichergestellt werden. Typischerweise sind dies Tätigkeiten, die einen relativ großen Interpretationsspielraum zulassen und deren Handlungsabläufe in hohem Maße unter Bedingungen der Unsicherheit vollzogen werden (BLANK 1957). Folgt man diesem von der *Aufgabenbestimmung* her konzipierten Begriff professionellen Handelns, wird deutlich, daß es sich bei den klientengebundenen Professionen um einen *Ort in der Gesellschaft* handelt, an dem die Kontrolle der Einhaltung von gesellschaftlich zentralen Werten durch Eingriff in die Privatsphäre sozial lizenziert wird. Deutung und Kritik brüchig gewordener oder nicht mehr hinreichend institutionell abgesicherter sozialer Wertsysteme sollen „im Handlungskreis des Umgangs mit Personen und Symbolen“ (SCHMITZ 1978, S. 77) sozial verträglich gehalten werden (vgl. LEPSIUS 1964). Erst durch die professionellen Leistungen werden Strukturprobleme der Privatsphäre (Krankheit, Einschränkungen der psychoso-

zialen Integrität etc.) nicht mehr qua Einsatz von Erklärungswissen von außen verfügbar gemacht, sondern als *Deutungsprobleme* definiert, personaladressiert und in einer für ihre öffentliche Bearbeitung geeigneten Weise generalisiert. Mittels Deutung soll die Komplexität solcher Strukturprobleme reduziert werden (vgl. DEWE 1988).

Professionen sind nicht hinreichend bestimmbar, solange man sich allein auf das Kriterium einer zweckrationalen Effizienz ihres Handelns bezieht. Ihre besondere Stellung wird erst sichtbar, wenn ihre interpretierende und sinnstiftende Deutungsfunktion in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. In dieser idealtypischen Konstruktion muß der Professionelle in der unmittelbaren Interaktion mit seinen Klienten neben dem Wertbezug und der wissenschaftlichen Absicherung seiner Interpretationsleistungen vor allen Dingen den sozialen Sinn der Situation erfassen und in der Sprache des Klienten formulieren.

Derart komplexe Handlungsabläufe erfordern aus mentalistischer Sicht, in der es immer auch um die Relationierung von sozialen und kognitiven Strukturen geht, einen adäquat differenzierten Wissenshaushalt. Es war naheliegend, daß genau an dieser Stelle Konzepte ins Spiel gebracht wurden, die sich das professionelle Wissen als *additive Komposition* verschiedener Wissensbestandteile vorstellten. Das „Geheimnis der Wissensbasis“ (WISNIEWSKI 1988) professionellen Handelns suchte man zu lüften, indem man Komponenten oder Elemente des Wissens zu beschreiben suchte. Die oben zitierten Vorstellungen von BROMME, THIERSCH u.a. denken – je auf ihre Weise – in diese Richtung. Für die allgemeine Professionstheorie hat zuletzt DAHEIM eine entsprechende Liste der Wissenskomponenten vorgelegt. Er unterscheidet wissenschaftliches Wissen, verstanden sowohl als technisches Problemlösungs- wie auch als Deutungswissen; Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen, aber auch von kognitiven und normativen Regeln der Berufsausübung; schließlich gängiges Alltagswissen, das vor allem mit Blick auf die interaktiven Aspekte der täglichen Praxis von Bedeutung ist. „Das ergibt beim einzelnen Professionellen eine durchaus idiosynkratische Gestalt der Expertise. Auf der Ebene der Profession tritt der Kern des wissenschaftlichen Wissens und des Berufswissens nach außen partiell als (kognitive und normative) ‚professionelle Standards‘ (BAER 1986) bzw. eingeschränkter als ‚Code of Ethics‘ in Erscheinung“ (DAHEIM 1991, S. 19). Für das Lehrerhandeln sind unter inhaltlichen Gesichtspunkten genannt worden „interdisziplinäres Wissen“, „curriculares Wissen“, „Unterrichtswissen“, „gelerntes Schülerwissen“, „Metawissen“, „fachdidaktisches Wissen“ und schließlich „pädagogisches Wissen“ (vgl. SHULMANN 1986; BROMME 1989). Den additiven Modellen, die die strukturfunktionalistischen Prämissen teilen (z.B. LIEBERMANN 1956; LEGGATT 1970; BEINER 1982), liegt gleichsam eine *Alchemie des Wissens* zugrunde, in der sich die verschiedenen Komponenten zu einer „praktischen Theorie i.S. DURKHEIMS“ (DAHEIM 1991, S. 19) verbinden, die gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen ebenso ausgezeichnet ist wie gegenüber dem alltäglichen Handlungswissen. Obgleich die von solchen Vorstellungen inspirierte Forschung zum Lehrerhandeln und seiner Professionalisierung beeindruckendes Material bereitgestellt hat (vgl. DEWE/RADTKE 1988), kann allein die analytische Aufschichtung von Wissensbestandteilen oder -beständen nicht deutlich machen, *wie* dieses Wissen in komplizierten Interaktionssituationen, die fallhermeneutisch (KADE 1990) und ganzheitlich bewältigt werden müssen, verausgabt wird.

In systematischen Rekonstruktionen der sozial-historischen Entwicklung von Professionen in der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie zuletzt von BURRAGE/TORSTENDAHL (1990) vorgelegt worden sind, sind die Pädagogen in der Reihe der professionalisierten Berufe nicht aufgenommen worden. Dies mag nur ein oberflächliches Indiz sein für die Behauptung, daß der Beruf des Pädagogen sich aus noch zu untersuchenden Gründen einer materialen Professionalisierung entzogen zu haben bzw. zu entziehen scheint, obwohl in ausdifferenzierten Gesellschaften Sozialisation und Selektion zentrale Funktionen beschreiben. Es ist um so verwunderlicher, als in der pädagogischen Tätigkeit in modifizierter Form Zentralwertbezug behauptet wird (vgl. FISCHER 1921) und eine Spannung zwischen Sachbindungen und personenbezogenen Interventionen besteht, die in vieler Hinsicht der Struktur anderer professioneller Tätigkeiten gleicht. Allerdings scheint es in der pädagogischen Tätigkeit Merkmale zu geben, für die es auch in klientengebundenen Professionen kein Äquivalent gibt.

Dennoch wurden die in der klassischen angelsächsischen Professionstheorie beschriebenen „old-established-professions“ (vgl. ABBORT 1988, SCHMIDT-ROSE 1990) wiederholt zum Modell pädagogischen Handelns genommen, um daran den Versuch anzuschließen, die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe zu ermitteln oder ihre Professionalisierbarkeit zu konstatieren (so etwa LEGGATT 1970; REINHARDT 1972 für den Lehrer; OTTO/UTERMANN 1973 für den Sozialpädagogen; VATH 1975 für den Erwachsenenpädagogen). Zugrunde gelegt wird durchgängig die Vorstellung, man könne eine von bestimmten Berufen, bevorzugt dem Psychoanalytiker, dem Arzt und Rechtsanwalt abgezogene und unter der Hand *normativ gewendete* Figur des Professionellen in ein Feld übertragen, das in vielerlei Hinsicht Gemeinsamkeiten mit den Berufen zu haben scheint, in denen es „um Probleme der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ geht (STICHWEH 1991, S. 48). Ein prominentes Beispiel für diese Vorgehensweise wollen wir im folgenden näher betrachten.

OEVERMANN (1981) hat explizit die von PARSONS am Fall des Arztes (vgl. PARSONS 1951) und des Rechtsanwaltes (vgl. PARSONS 1964) entwickelte Figur des Professionellen für die Pädagogik geltend gemacht. Er betrachtet professionelles Handeln prononciert als den *Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis*. Professionelles Handeln sei einer doppelten Wissensbasis verpflichtet, seine Logik bestimmt von dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten, nämlich der „im engeren Sinne wissenschaftliche(n) Kompetenz des Verständnisses von Theorien und der Verfahren ihrer Konstruktion sowie der Logik ihrer strikten Anwendung und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Falles in der Sprache des Falles selbst“ (OEVERMANN 1978, S. 5f.). Diese doppelte Verankerung, oder handlungstheoretisch gesprochen, die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Wissensformen, ohne eine zu präferieren, sei konstitutiv für die professionelle Praxis. Der Professionelle müsse wissenschaftlich generiertes Wissen im Sinne universalisierten Regelwissens und praktisches Handlungswissen im Zuge der (stellvertretenden) Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation unter Achtung der persönlichen Autonomie im direkten Fallbezug zu einer *widersprüchlichen Einheit* zusammenzwingen. Er hat die Dialektik zwischen *Entscheidung* und *Begründung* ebenso wie die zwischen *Wahrheit* und *Angemessenheit* in seiner *Person* auszuhalten bzw. bei jeder Intervention aufs neue aufzubauen. Die diskrepanten Rationalitäten wissenschaftlichen und prakti-

schen Handelns müssen in seiner Person bzw. durch die Verausgabung einer besonderen Kompetenz vermittelt werden (OEVERMANN 1978).

Diese von der Binnenstruktur bzw. von der Handlungslogik her formulierte Variante eines Professionalisierungskonzeptes trägt den widersprüchlichen Handlungsanforderungen Rechnung, die sich in der Praxis der etablierten Professionen stellen, und antwortet auf die mechanistischen Vorstellungen der additiven Konzepte mit einem *dialektischen Postulat*, das allerdings ebensowenig in eine Handlungsmaxime übersetzt werden kann. Die von OEVERMANN (1980) im Kontext der Rekonstruktion der Logik professionellen Handelns selbst aufgeworfene Frage: „Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich?“ findet keine Beantwortung. Das Modell ist der normativen Vorstellung der Herstellbarkeit der Einheit von Theorie und Praxis verpflichtet und bietet lediglich eine semantische Lösung. OEVERMANN identifiziert den Professionellen mit dem Methodologen (objektiven Hermeneuten) als reinem Forscher, der sich auf die rekonstruktive Deutung bereits abgelaufener Handlungen beschränken kann und sich um die Verwendung seiner Interpretation nicht zu kümmern braucht. Die Lösung der „objektiven Hermeneutik“ als einer Methodologie steht aber dem Professionellen, der wie der praktisch Handelnde unter permanentem Entscheidungszwang steht und mit dem Wissenschaftler einen gesteigerten Begründungszwang teilt, bei der Entscheidungsfindung nicht zur Verfügung. Handlungen im Fluß der Ereignisse nötigen den Professionellen vielmehr zum „Mut zur Entscheidung“ und zu „Abkürzungsstrategien“ (OEVERMANN), die auf Erfahrung und Routine beruhen. Aber sowohl der „Mut zur Entscheidung“ wie auch die „Abkürzungsstrategien“ sind Metaphern, die zur Klärung des vermeintlichen Vermittlungsvorganges nichts beitragen. Immerhin wird die Kunst, zusammenzuhalten, was nicht zusammengehört, von OEVERMANN nicht als heroische Einzelleistung konzipiert. Die vom Professionellen zu erbringende Leistung wird, SEYFARTH (1988) folgend, über die Figur der Veralltäglichung des Außeralltäglichen in die institutionalisierte Professionalität und die dort ausgebildeten Praktiken verlegt und *habituell* abgesichert. Professionalität in diesem Verständnis meint ein einverleibtes, sozial legitimates, symbolisches Netz von Orientierungen, approbierten Lösungen, Methoden und Settings.

Der von OEVERMANN präsentierte Ansatz hat den Vorteil, daß er die *Struktur* professionellen Handelns in den Blick nimmt. Ob er dabei allerdings auch den Fall *pädagogischen* Handelns trifft, bleibt zu untersuchen. Bei OEVERMANN besteht die Gefahr eines uneingestandenen Normativismus, wenn anderswo gewonnene Konzepte der Professionalität auf das Feld der Erziehung übertragen werden (vgl. OEVERMANN 1983, S. 113ff.), wie dies etwa auch in der Diskussion um „pädagogische Handlungskompetenz“ (vgl. DIETERICH 1983; GROOTHOFF 1988) der Fall war. Kompetenzansinnen ist die unvermeidbare Folge. OEVERMANN arbeitet mit einer einfachen Dichotomisierung, die Theorie und Praxis als jeweils homogene Blöcke erscheinen läßt, zwischen die das Postulat dialektischer Vermittlung gespannt wird. Erwartungsgemäß findet er, verführt durch die Logik der Übertragung seines primär am Arzt und Psychotherapeuten gewonnenen Modells, in der Pädagogik ein Professionalisierungsdefizit, das „in der systematischen Vermeidung der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis einerseits und der Achtung der Autonomie und Einzigartigkeit des einzelnen Kindes andererseits“ (OEVERMANN 1983, S. 152f.) bestehen soll. Ob der Lehrer oder Erzieher es will/weiß oder nicht, seine Tätigkeit sei dadurch geprägt, daß sich bei der Wissensvermittlung wie auch bei der Vermittlung eines Normbewußtseins auf seiten der Schüler Interaktionsbedeutungen herstellen, die er wiederum zum Gegenstand seiner Deutungen machen müßte, um den je individu-

ellen Lernprozeß kontrollieren zu können. Genau in der Wahrnehmung dieser laut OEVERMANN „therapeutischen“ Aufgabe bestünde die (strukturell notwendige) Professionalität des Pädagogen.

Die Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit werden mit dem strukturalen Modell der „stellvertretenden Deutung“ nicht zutreffend erfaßt. Dennoch kann unter Nutzung der OEVERMANNschen Beschreibungskategorien auf dem Wege zu einer aufgabenspezifischen Professionstheorie (vgl. DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1991b) geklärt werden, worin die Besonderheiten des institutionalisierten Handelns von Pädagogen bestehen. Aufgabenspezifität geht nicht auf in der Beschreibung der Verschiedenartigkeit pädagogischer Felder und dazugehöriger Berufe (Lehrer, Sozialpädagoge, Erwachsenenbildner etc.), wie z.B. HORNSTEIN/LÜDERS (1989) vorschlagen, sondern hätte „tiefer“ anzusetzen bei den *Besonderheiten der Struktur jedweden pädagogischen Handelns*, also bei der „Einheit dieser Praxen“ (TENORTH 1989, S. 811), die sie von anderen Praxen abhebt.

Wir sehen mindestens drei wesentliche Besonderheiten der Struktur pädagogischen Handelns. Die *erste* Differenz besteht darin, daß im Gegensatz zu der vom Professionellen vollbrachten Integrations- bzw. Normalisierungsarbeit, die *retrospektiv* nicht mehr gegebene Übereinstimmungen mit Normen betrifft und sich mit solchen Menschen beschäftigt, die aus „einer bestehenden Sinnwelt ‚auswandern‘“ (BERGER/LUCKMANN 1970, S. 121), die Pädagogik es mit „Einwanderungshilfen“, also mit der *prospektiven* Bearbeitung von Problemen bei der Hinführung zu gültigen sozialen Normen und Werten zu tun hat, die selbst Gegenstand sozialer Auseinandersetzungen sind. Pädagogik ist im Gegensatz zu den klassischen Professionen kein kuratives Geschäft, das der Defizitkompensation dienen würde, sondern allenfalls im Sinne RUTH COHNS eine „prophylaktische Therapie“, wenn damit nicht eine fragwürdige Absurdität beschrieben würde. Das gilt unbeschadet der Tatsache, daß Pädagogik im Zuge der sich ausbreitenden Pädagogisierung sozialer Probleme die Tendenz hat, in den Formenkreis der Therapie überzugehen, wobei Therapie hier als Komplementärbegriff zu Sozialisation und nicht im engeren medizinischen Sinne zu verstehen ist. In der Erziehung geht es nicht um die *Heilung/ Wiederherstellung*, sondern um die *Generierung von Kommunikationsfähigkeit*, also um „die prospektive Ausbildung bestimmter Qualitäten“ (OELKERS 1984, S. 24; vgl. MADER 1983; SCHMITZ 1983).

Daraus folgt *zweitens*, daß das Merkmal der Autonomie der Klienten, das für die klassischen Professionen als notwendige Bedingung immer wieder hervorgehoben worden ist (vgl. ABBOTT 1988), im Fall der noch nicht sozialisierten Klienten (Kinder und Jugendliche) der Pädagogik nicht gegeben sein kann. Der professionelle Arzt oder Rechtsanwalt kann erfolgreich nur tätig werden unter Bedingungen der absoluten Freiwilligkeit, mit der der Klient sein Einverständnis für die zeitweilige Unterbrechung seiner Autonomie gibt, die dem Professionellen die stellvertretende Deutung und gegebenenfalls auch Problemlösung erlaubt. Im Falle der Schüler bzw. der Kinder und Jugendlichen in außerschulischen Feldern kann, zumal unter Bedingungen der Staatsschule und der behördlichen Sozialpädagogik, weder von Freiwilligkeit noch von Autonomie die Rede sein. Die nicht vorhandene Reziprozität zwischen den Akteuren in pädagogischen Feldern kommt auch darin zum Ausdruck, daß weder faktisch noch symbolisch ein „Vertrag zwischen zwei prinzipiell autonomen Vertragspartnern im Sinne eines Arbeitsbündnisses“ (SAHLE 1985, S. 153) besteht. Eine Ausnahme stellt hier natürlich die Erwachsenenbildung dar, die jedoch bestenfalls einen Grenzfall der Pädagogik abgibt, sofern sie es mit bereits Sozialisierten zu tun hat (GROOTHOFF 1988).

Die folgenreichste Differenz ergibt sich *drittens* bei dem zentralen Merkmal des Fallbezuges. Während in allen der beschriebenen Professionen ein *direkter* Bezug auf die *einzelne Person* des Klienten besteht, der Fall also stets – beim Arzt, beim Psychotherapeuten und beim Rechtsanwalt – das Individuum und seine konkrete Befindlichkeit ist, hat es der in institutionalisierten Kontexten arbeitende Pädagoge als Erzieher, als Lehrer, als Sozialpädagoge, als Erwachsenenbildner mit einer *Gruppe* von (Kurs-)Teilnehmern bzw. mit einer *Schulklasse* zu tun, wobei das Ziel der pädagogischen Bemühung nicht die Vervollkommenung der Gruppe ist. Zwar kennen auch die Professionen den Umgang mit Gruppen (der Pfarrer etwa die Tröstung der Trauergemeinde), in solchen Fällen handelt es sich jedoch stets um *natürliche* Gruppen, die ein und dasselbe soziale Problem zu verarbeiten haben, das sich aus spezifischen Eigenschaften ihrer Lebenslage ergibt. Dagegen stellt die Pädagogik die Gruppen, die sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit braucht, erst synthetisch her (vgl. DEWE/FERCHHOFF 1990). Die Adressaten der Pädagogen werden zur Teilnahme faktisch oder virtuell genötigt. Die Gruppenbildung erfolgt nicht in erster Linie zur Lösung je subjektiv wahrgenommener individueller Probleme, sondern sie dient primär der Ermöglichung einer Steuerungsleistung zur prospektiven gesellschaftlichen Integration (Enkulturation, Ausbildung) (vgl. PARSONS 1959, S. 543). Erst wenn die Situation des Pädagogen in der Logik der Professionstheorie als Aufgabe der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis (Fallbezug) unter Achtung der Autonomie des einzelnen beschrieben wird, sieht sich pädagogisches Handeln in einer defizitären Position, die dazu nötigt, durch kontrafaktische Annahmen und artifizielle Maßnahmen, insbesondere durch „Homogenisierung“ (LUHMANN 1990) die erwähnten professionellen Handlungsmaximen zu *simulieren*. Erst so kann man Pädagogen in die Gruppe der Professionellen einordnen.

Zusammengenommen läßt sich feststellen, daß die staatlich verfaßte, den Gesetzen einer faktischen oder virtuellen Nötigung unterliegende pädagogische Arbeit eine Handlungsform darstellt, die durch Spannungen eigener Art gekennzeichnet ist. OEVERMANN und in seiner Gefolgschaft vor allen anderen KORING (1990) haben vorschnell in der Erziehung wirkende Widersprüche, die sich aus dem Gegensatz von Organisationszielen und individuellen Ansprüchen ergeben, auf den Gegensatz von Theorie und Praxis hochtransformiert. Das Ertragen dieser Spannung mag für die Tätigkeit der Profession wie auch für den hermeneutisch prozedierenden Wissenschaftler charakteristisch (gewesen) sein. Pädagogisches Handeln läßt sich diesem Modell nicht unterwerfen; es handelt sich um ein historisch anders gelagertes Problem. Die Rationalitätsdifferenzen zwischen professionellem und pädagogischem Handeln dürfen als nicht gering angesehen werden. Für die Pädagogen bestand seit dem Untergang des Hofmeisters nicht mehr die Chance, *außerhalb* von Organisationen ihre Tätigkeit zu begründen (vgl. PETRAT 1979, S. 279ff.; STICHWEH 1991). Im Gegensatz zu OEVERMANNs Annahme, daß es sich *auch* im Bereich der Pädagogik um das Verhältnis von universalistischer, wissenschaftlicher Regelanwendung und partikularistischer, hermeneutischer Fallauslegung handele, mithin um eine widersprüchliche Einheit von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik, entsteht die Spannung, die der Pädagoge in staatlichen Organisationen auszuhalten hat, vielmehr durch den Widerspruch zwischen institutionellen Normierungen auf der einen Seite, die von der formalen Organisation erzwungen werden, und den edukativen Zielsetzungen, die sich aus den objektiven Bildungsinteressen der Zöglinge ergeben. Die Spannung als eine zwischen Theorie und Praxis zu beschreiben, läßt das Professionsdefizit erst entstehen.

FEND (1980) hat am Fall der Schulpädagogik die auszuhaltenden Spannungen zwi-

schen Organisations- und Verwaltungszielen einerseits und edukativen Zielaspekten unterrichtlichen Handelns andererseits mit den Gegensatzpaaren: *Gleichbehandlung aller Schüler vs. Berücksichtigung der individuellen Situation einer Person*; *Reglementierung aller Vorgänge vs. Notwendigkeit für Entscheidungsspielräume für autonomes Handeln und den Aufbau mündiger Verhaltensorientierungen*; *formale Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern vs. emotionale Identifikationen als Voraussetzung der Internalisierung und Vorbildwirkung*; *Hierarchisierung vs. persönliche Identifikation und innengeleitete Motivation*; *komplexitätsreduzierende Funktion von formaler Schulorganisation vs. komplexitätssteigernde Wirkung auf Kreativität ausgerichteter Lernprozesse* sachhaltig beschrieben (vgl. ebd., S. 235f.). OEVERMANN verfehlt mit dem Rückgriff auf das Theorie-Praxis-Modell die Spezifik institutionellen Handelns, die für Pädagogen auch außerhalb von Schule und Unterricht typisch ist. Unter dem Gesichtspunkt der Wissensproblematik ist dies insofern folgenreich, als die Frage, welches Wissen zur Bewältigung der Situationen (ELLIOTT 1973) erforderlich ist, für die klassischen Professionen sicherlich anders beurteilt werden muß, als für die Pädagogik, für die institutionell eine Lösung *außerhalb* der Figur professionellen Handelns bereits gefunden worden ist. Wenn man so will sind im Bereich der Pädagogik Entwicklungen vorweggenommen, die heute unter dem Stichwort „Deprofessionalisierung“ für die klassischen Professionen als Folge der Modernisierung und Rationalisierung der Lebensverhältnisse beschrieben worden sind (vgl. BOLLINGER/HOHL 1981).

IV.

Die institutionalisierte Pädagogik fordert dem einzelnen Pädagogen nicht eine Vermittlung von Theorie und Praxis, oder wie OEVERMANN (1981) sich ausdrückt, von universellem Regelwissen und fallbezogener Anwendung ab. Die Kollektivität der in pädagogischen Institutionen Tätigen hat im Prozeß des Organisierens, d.h. bei der Etablierung einer funktionierenden Praxis unter gegebenen Bedingungen, mit Spannungen der beschriebenen Art zu tun. Der Novize tritt im Ausbildungsprozeß in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im vorherein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Fremder sich in der praktizierten Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Ort der Einübung ist die Organisation selbst bzw. im Falle des Lehrers das Referendariat. Dort werden Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Pädagogik deshalb, weil quasi-technologische Lösungen vorhanden sind, mit denen innerhalb des simulierten Fallbezuges operiert werden kann – und das, wie man sieht, bis auf weiteres durchaus erfolgreich.

Pädagogisches Wissen im Sinne der Kenntnis der „Handlungsgrammatik“ ist nicht erforderlich. Wenn noch von Wissen die Rede sein kann, dann ist es nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Es wird tradiert in den approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Die Organisation reproduziert diese Lösungen, die einzelne Pädagogen sich zu eigen

machen und zu einem Habitus ausprägen können. Es ist kein handlungsleitendes Wissen, das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereitstünde, sondern es ist ein „Können“, ein impliziertes Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann. Der Pädagoge kann in einem besonderen Lernprozeß, durch die Steigerung seiner Reflexivität, sich dieses Wissen verfügbar machen.

Wozu aber akademische Ausbildungsprozesse zur wissenschaftlichen Fundierung der pädagogischen Arbeit, wenn Handeln nicht über *Wissen*, sondern über *Können* gesteuert wird und dieses erst im Vollzug einer Tätigkeit unter Umgehung von Regelkenntnis erworben wird? Das wissenschaftliche Wissen, das während des akademischen Ausbildungsprozesses angeeignet wird, hat zwei Funktionen. Zum ersten werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im FOUCAULTschen Sinne (vgl. 1973) durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. In der akademischen Ausbildung wird entschieden, ob er „begabte“, „milieugeschädigte“ oder solche Kinder sieht, die auf einer Entwicklungsleiter aufwärts hangeln etc. Ob und wie weit diese Sichtweisen seine Praxis beeinflussen, bleibt zu untersuchen. Zum zweiten wird er – und das macht den Pädagogen den Professionellen äußerlich ähnlich – in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren. Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität *vorführen*, obwohl seine Handlungsweisen *organisatorisch spezifiziert* sind. In diesem Punkt berühren sich die Fähigkeiten des Pädagogen mit der Figur professionellen Handelns, für das ebenfalls Prozeßkontrolle und Reflexivität des eigenen Tuns charakteristisch sind (vgl. DEWE/RADTKE 1989).

Wenn man also die Figur einer Vermittlung von Theorie und Praxis für die Pädagogik nicht in Anspruch nimmt und statt mit Einheit mit Differenz operiert, läßt sich eine Position beziehen, von der aus das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können neu konzipiert werden kann. Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, daß sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituation erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht mehr *vermittelt*, sondern allenfalls *relationalisiert*. Zu suchen wäre also nicht der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis, wie OEVERMANN (1981) zu entnehmen war; der Pädagoge befindet sich nicht in einer intermediären Position, die eine „Dreistelligkeit der Beziehung zwischen Sache, Klient und Professionellen“ implizieren würde, wie STICHWEH (1991) nahegelegt, sondern der im institutionellen pädagogischen Kontext Handelnde nimmt an der *Organisation einer Praxis* teil: durch *Retention*, d.h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien (vgl. BOMMES 1990, S. 44ff.). Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle erlaubt. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (Aus)gebildete gegenüber den erziehenden Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut bzw. getan hat.

Die Rede von der organisatorischen Durchdringung der pädagogischen Handlungsabläufe und des von der Organisation geleisteten Abbaus des Strukturkonflikts zwischen universeller, affektiv-neutraler und edukativ-emotionaler Orientierung darf nicht in dem Sinne mißverstanden werden, als sei im Falle institutionalisierten pädagogischen Handelns eine äußerliche bürokratische Kontrolle dominant. Im Gegensatz zu den Diskussionen über Erziehung und Organisation, die in der Tradition der Weberschen Bürokratietheorie geführt worden sind, und des Streites um die Relevanz professioneller und bürokratischer Orientierungen von semi-professionellen Berufsrolleninhabern in formalen Organisationen (vgl. ENGEL 1970; BLAU/SCOTT 1971; SORENSEN/SORENSEN 1974), wird hier nicht davon ausgegangen, daß fehlende pädagogische Professionalität durch bürokratische Einschränkungen *verursacht* wird. Vielmehr kann auf dem Hintergrund neuerer Organisationstheorien, wie sie von WEICK (1976; 1985) und MARCH/OLSON (1976) vorgelegt worden sind, davon ausgegangen werden, daß Organisation als Prozeß verstanden werden muß, in dem verschiedene, in einer *garbage can* liegende Handlungselemente: Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. kombiniert werden und dem einzelnen pädagogisch Handelnden bei der Arbeit des Kombinierens vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben. In Organisationen wird nicht von den Zielen, sondern von den verfügbaren Mitteln her gedacht (vgl. MÜLLER 1973).

Die vermeintliche *strukturelle Unterdeterminiertheit pädagogischen Handelns* bzw. seine bürokratisch nicht zu kontrollierende, von Angemessenheitsurteilen abhängige Situationsgebundenheit hat verschiedene Autoren nach funktionalen Äquivalenten bzw. Substituten für eine externe Steuerung bzw. Normierung suchen lassen. Die Analyse institutionalisierten pädagogischen Handelns hat gezeigt, daß pädagogisches Handeln zwar bürokratisch nicht zu normieren ist, daß aber die Kollektivität der Pädagogen bereits Lösungen erwirtschaftet hat, die das Handeln strukturieren. Diese Strukturierung wird folglich nicht durch eine herrschaftsförmig operierende Bürokratie gesetzt, sondern sie entwickelt sich im Interaktionsgeschehen zwischen allen am pädagogischen Geschehen Beteiligten (vgl. WITTE/ZIMMERMANN 1986) als Kompromiß.

Wenn man davon ausgeht, daß die Bürokratie als Steuerungsinstanz ausfällt, liegt es nahe, die Kontrolle pädagogischen Handelns zu *internalisieren*. Diese Aufgabe käme einem *pädagogischen Ethos* zu, der seinerseits durch Erziehung bzw. berufliche Sozialisation bereitzustellen wäre. Diesen Vorschlag hat z.B. BREZINKA (1986) gemacht. Er formuliert auf dem Hintergrund einer Vorstellung von Lehrerbildung als „Gesinnungsbildung“ die Forderung nach einer „realistischen pädagogischen Berufsethik“, die er als die bedeutsame Grundlage der „Berufstüchtigkeit“ ausmacht, wobei diese Ethik „einschbare Imperative“ enthalten soll. „Einen Beruf mit derart schwierigen Aufgaben und einem derart großen Ermessensspielraum bei der Wahl der Mittel zu ihrer Durchführung kann nur jemand befriedigend ausfüllen, der zu den Aufgaben dieses Berufes und zu den Normen, die für seine Ausübung gelten, moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt“, (BREZINKA 1986, S. 181; S. 196; vgl. auch 1990). Der Postulatcharakter dieser Position ist offensichtlich.

Aus der Verlegenheit, moralische Standards zu etablieren und über deren Fundierung in einer Ethik Auskunft geben zu müssen, die ihrerseits einer Selbstbegründung nicht mehr fähig wäre, führt eine Konzeption heraus, die das pädagogische Ethos an jenen Lernprozeß bindet, den die Kollektivität durchgemacht und den der einzelne biogra-

phisch zu durchlaufen und nachzuholen hat. TERHART (1987) hat in dieser Weise argumentiert und aus der amerikanischen Lehrerhandlungsforschung Stufen der Ausbildung eines pädagogischen Ethos übernommen, wobei dort unterstellt wird, daß die Gestuftheit einer berufsbezogenen Ethik mit einer möglichen Stufenfolge der Entwicklung beruflicher Identität bei Lehrern korrespondiert (ebd. S. 795). FULLER/BOWN (1975) folgend differenziert TERHART drei Stufen: (1.) „survival stage“; (2.) „mastery stage“ und (3.) „routine stage“. Er weist richtig darauf hin, daß mit einer solchen Stufenfolge weder Angaben über deren normative Angemessenheit oder gar Richtigkeit gemacht werden können, noch behauptet werden kann, daß ein regelgerechtes Durchlaufen der Stufen per se einen „Fortschritt hinsichtlich der Entwicklung des berufsethischen Urteilens (und Handelns)“ (ebd. S. 797) verbürgt. Dennoch sieht er in den kollektiv gefundenen Lösungen die Möglichkeit einer *Orientierung* des pädagogischen Handelns.

Die auf den einzelnen Stufen gefundenen Praktiken haben jedoch nicht *normativen*, sondern allenfalls *konventionellen* Charakter. Es handelt sich um pädagogische Konventionen, die die Handelnden bewußt-bewußtlos produziert haben als geronnenes Ergebnis der spontanen Lösung von Problemen. Ihre nachträgliche Formulierung hat allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie“, die ganz und gar untauglich ist, um einen normativen Sollzustand zu bezeichnen. Es besteht die Gefahr einer Konfusion, wenn im Zusammenhang mit empirisch vorfindbaren Lösungsrepertoires von Ethos oder gar von Ethik gesprochen wird. Es wäre unvermeidlich, in kruden Positivismus abzugleiten, wenn die situative Gültigkeit derartiger Problemlösungen und Maximen in definierbaren (Berufs-) Gemeinschaften ausgeweitet würde in Richtung auf eine ethische Richtigkeit oder Wahrheit. Dies käme einer bloß normativen Überhöhung einer ablaufenden Praxis gleich. Fungiert bei BREZINKA (1986) das Ethos als bürokratie- und schulverwaltungsadäquate Gesinnung im Sinne einer „Ersatzform für administrative Kontrolle“, was TERHART (1987, S. 791) richtig erkennt, so stellt es sich bei ihm jedoch als Wiederauflage der problematischen Figur des „handlungsleitenden Wissens“ dar, wobei Wissen und Normen gleichsam im Ethos verschmolzen sind und dieses durch Internalisierung als (indirekte) Handlungsanleitung wirken soll.

Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen oktroyierten Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind einerseits konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Reflexion. Deshalb sind sie nicht *richtig* oder *falsch*, aber ein Annäherungswert auf dem Wege zur *rationalen* Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situation. Handlungen, die den Konventionen gefolgt sind, halten einer nachträglichen Prüfung stand. Einer sozialen Topik (vgl. RADTKE 1983) bzw. den kollektiv verbindlichen und sozial gültig gemachten kulturellen Deutungsmustern einer definierbaren Gruppe (vgl. DEWE/SCHERR 1990) ähnlich, werden sie von den meisten Berufsgenossen geteilt. Sie sind weder wissenschaftlich fundiert, noch operieren sie im Bezugssystem ‚wissenschaftlicher Wahrheiten‘. Sie normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen. Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen. Sie sind darauf angewiesen, daß die Kollektivität der Berufsgenossen ihnen Geltung verschafft, dennoch fest verankert in den realen Möglichkeiten der Institution. Pädagogische Konventionen sind weder das Produkt einer intentional steuer-

baren Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, noch sind sie Ausdruck oder besondere Form eines „handlungsleitenden Wissens“, da sie weniger mit Wissen als vielmehr mit *Können* korrespondieren. Sie liegen außerhalb des Feldes pädagogischer oder wissenschaftlicher Wissensformen.

Literatur

- ABBOTT, A.: The Professional Expert System. London: Routledge and Kegan Paul (1990).
- ALISCH, L.-M.: Neuere theoretische Entwicklungen in der Lehrerhandlungstheorie. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 4 (1990), Heft 1, S. 3–33.
- ARMSTRONG, W.E.: The Teaching Profession: Retrospect and Prospect. In: STILES, L.J. (Hrsg.): The Teacher's Role in American Society. New York: Harper and Row 1957, S. 276–291.
- BAER, W.C.: Expertise and Professional Standards. In: Work and Occupations 13 (1986), S. 532–552.
- BECK, K.: Lehrerbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? In: Pädagogische Rundschau 37 (1973), Heft 2, S. 145–169.
- BEINER, F.: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle: Praxisschock, Rollenkonflikte. Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg 1982.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.
- BLANK, R.: Training for Uncertainty. London: Routledge and Kegan Paul 1957.
- BLAU, P. M./SCOTT, W. R.: Professionelle und bürokratische Orientierung in formalen Organisationen – dargestellt am Beispiel der Sozialarbeiter. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1971, S. 125–139.
- BOLLINGER, H./HOHL, J.: Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des Ärzte-Standes. In: Soziale Welt 32 (1981), Heft 4, S. 440–464.
- BOMMES, M.: Die Vorführung des gekannten Blicks. Fallstudien aus dem Vorbereitungsdienst für Lehrer. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 4, Bielefeld 1991.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Vom Umgang mit Wissensangeboten. Fallstudien zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Schulpraktikumsberichten. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 3, Bielefeld 1989.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986.
- BREZINKA, W.: Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 17–21.
- BROMME, R.: Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern. In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 179–204.
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Möglichkeiten und Grenzen des Expertenansatzes in der Psychologie: Das Beispiel der Lehrerkognitionsforschung. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld 1989.
- BROUDY, H.S.: Types of Knowledge and Purpose of Education. In: ANDERSON, R.C./SPIRRO, R.J./MONTAGU W. (Hrsg.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale 1977, S. 1–17.
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983, S. 31–62.
- BURRAGE, M./TORSTENDAHL, R. (Hrsg.): Professions in Theory and History. London: Sage Publications 1990.
- DAHEIM, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1991, (im Erscheinen).

- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen (Studien zum Umgang mit Wissen Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Unverbindliches Zusammensein. Individualität und Gruppenbildung heute. In: Brennpunkt sozialer Arbeit: Soziale Gruppenarbeit (1990), S. 11–28.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Die Wissensbasis erzieherischen Handelns. Ein verwendungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991a, (im Erscheinen).
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991b.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Stellenwert und Funktion der Sozialwissenschaft bei der Reform der Lehrerbildung. Untersuchungen zu den Wirkungen und Grenzen der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Lehrerhandelns. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“ (Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe). Bielefeld 1988.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt am Falle der Fortbildung von Lehrern. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 46–71.
- DEWE, B./SCHERR A.: Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte einer Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis 20 (1990), Heft 2, S. 124–142.
- DIESTERWEG, A.: Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule. In: Gesammelte Werke Bd. 2. Frankfurt a.M. 1957.
- DIETERICH, S.: Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983.
- DÖRING, K.W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 10–16.
- ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987.
- ELLIOTT, Ph.: Professional Ideology and Social Situation. In: Sociological Review 21 (1973), S. 211–228.
- ELZINGA, A.: The Knowledge Aspect of Professionalization. In: TORSTENDAHL, R./BURRAGE, M. (Hrsg.): The Formation of Professions, Knowledge, State and Strategy. London: Sage Publications 1990.
- ENGEL, V.: Professional Autonomy and Bureaucratic Organization. In: Administrative Science Quarterly 15 (1970), Heft 1, S. 12–21.
- ERAUT, M.: Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts. In: Studies in Higher Education 10 (1985), Heft 2, S. 117–194.
- ETZIONI, A. (Hrsg.): The Semi-Professions and their Organization. New York 1969.
- FEND, H.: Theorie der Schule, München/Wien/Baltimore 1980.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. Leipzig 1921.
- FOUCAULT, M.: Die Geburt der Klinik. München 1973.
- FULLER, F.F./BOWN, O.H.: Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): Teacher Education. 75th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975, S. 25–52.
- GROTHOFF, H.-H.: Wege und Umwege der neueren Theorie-Praxis Diskussion in der Wissenschaftlichen Pädagogik. Zum Problem der Pädagogik als einer Theorie erzieherischer und unterrichtlicher Praxis. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 23–34.
- GREENWOOD, E.: Attributes of a Profession. In: Social Work 2 (1957), S. 45–55.
- HARTMANN, H.: Funktionale Autorität – Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff. Stuttgart 1964.
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 19 (1968), Heft 2, S. 193–216.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, Chr.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: ZfPäd. 35 (1989), Heft 6, S. 749–769.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990.
- KORING, B.: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), Heft 1, S. 72–90.

- KRUMM, W.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE, G.-A./PATRY J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 17–40.
- LEGGATT, T.: Teaching as a Profession. In: JACKSON, J.A. (Hrsg.): Professions and Professionalization. London 1970, S. 155–177.
- LEPSIUS, R.M.: Kritik als Beruf. Zur Soziologie der Intellektuellen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), Heft 1, S. 75–91.
- LIEBERMAN, M.: Education as a Profession. Prentice Hall: Englewood Cliffs 1956.
- LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973.
- LUHMANN, N.: Wissenschaftliche Erkenntnis. Typoskript. Bielefeld 1987.
- LUHMANN, N.: Die Homogenisierung des Anfangs. Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1990, S. 73–111.
- MADER, W.: Lernen oder Heilen? In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 184–198.
- MANDL, H./SPADA, T.: Wissenspsychologie. Bern/Zürich/Toronto 1990.
- MARCH, J.G./OLSON, J.P.: Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen 1976.
- MARSHALL, T.H.: The Recent History of Professionalism in Relation to Social Policy. In: The Canadian Journal of Economic and Political Science 5 (1939), S. 325–340.
- MEYER-DRAWE, K.: Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 6 (1984), Heft 1, S. 249–259.
- MILLERSON, G.: The Qualifying Associations. A Study in Professionalization. London 1964.
- MÜLLER, W.: Die Relativierung des bürokratischen Modells und die situative Organisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25 (1973), S. 719–749.
- NATORP, P.: Philosophie und Pädagogik (1909). Frankfurt a.M. 1964.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25 (1984), Heft 1, S. 19–39.
- OEVERMANN, U.: Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Typoskript, Frankfurt a.M. 1978.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Methodologie und die Logik professionalisierten Handelns – Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich? Vortrag vom 20. Deutschen Soziologentag. Bremen 1980.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschrift eines Vortrages im SS 1981 an der FU Berlin 1981.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische Strukturdefizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983, S. 113–155.
- OTTO H.-U./UTERMANN, K.: Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Wege zur Professionalisierung. Weinheim/Basel: 1973.
- PARRY, N./PARRY J.: The Teacher and Professionalism: The Failure of an Occupational Strategy. In: FLUDE, M./AHIEV, J. (Hrsg.): Educability, Schools and Ideology. Croom Helm 1974.
- PARSONS, T.: The Social System. Glencoe 1951.
- PARSONS, T.: The schoolclass as a Social System. In: Harvard Educational Review 29 (1959), S. 543–561.
- PARSONS, T.: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: RÜSCHENMAYER, D. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964, S. 160–179.
- PARSONS, T.: Research with Human Subjects and the „Professional Complex“. In: ders.: Action Theory and the Human Condition. New York 1978, S. 35–65.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a.M. 1986.
- RADTKE, F.-O.: Pädagogische Konventionen – Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel 1983.
- RADTKE, F.-O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Habil-Schrift. Universität Bielefeld 1988.

- REINHARDT, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt a.M. 1972.
- RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.
- SAHLE, R.: Professionalität oder Technokratie? – Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: *Neue Praxis* 15 (1985), Heft 2/3, S. 150–170.
- SCHMIDT-ROST, R.: Arzt und Seelsorger. Sinn und Grenzen zweier alter Professionen. In: *Pastoraltheologie* 79 (1990), S. 208–222.
- SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.
- SCHMITZ, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn 1983, S. 95–123.
- SCHÖN, D.A.: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco/London: Jossey-Base Publishers 1987.
- SCHÜTZE, F.: Kommunikative Sozialforschung. Typoskript. Bielefeld 1986.
- SEYFARTH, C.: Berufliches Handeln als Schlüsselphänomen der Soziologie Max Webers. In: WEISS, J. (Hrsg.): *Max Weber heute*. Frankfurt a.M. 1988.
- SHULMAN, L.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (1986), Heft 2, S. 1–11.
- SORENSEN, E./SORENSEN, Th. L.: The Conflict of Professionals in Bureaucratic Organizations. In: *Administrative Science Quarterly* 19 (1974), S. 98–106.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K. u.a.: *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 210–275.
- STICHWEH, R.: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen 1991, (im Erscheinen).
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierung pädagogischer Arbeit – Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u.a.: *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 536–560.
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierungstheorie für die Pädagogik? In: *ZfPäd.* 35 (1989), Heft 6, S. 809–823.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: ALISCH, L.M. u.a. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweiger Studien Bd. 28. Braunschweig 1990, S. 270–290.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: *ZfPäd.* 33 (1987), Heft 6, S. 787–804.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1986.
- TIETGENS, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn 1987.
- VATH, R.: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Diss. Universität Regensburg 1975.
- WAGNER, A.C./UTTENDORFER-MAREK, J./WEIDLE, R.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek 1981.
- WAHL, D.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 11 (1979), S. 211–237.
- WEICK, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21(1976), S. 1–19.
- WEISS, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers. Überlegungen und Befragungsergebnisse zum Professionalisierungsproblem, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- WIDMER, K.: Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis. Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung. In: *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* (1985), Heft 1, S. 1–28.
- WINKEL, K.: Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs? Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Göttingen 1976.

- WISNIEWSKI, R.: Illinois Smith and the Secret of the Knowledge Base. In: Journal of Teacher Education 39 (1988), Heft 5, S. 2–4.
- WITTE, E./ZIMMERMANN, H.-J.: Empirical Research on Organizational Decision-Making. Amsterdam/New York/Oxford/Tokyo 1986.

Anschrift der Autoren

PD Dr. Bernd Dewe, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Seminar für Pädagogik,
Im Fort 7, D-6740 Landau.

PD Dr. Frank-Olaf Radtke, Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, Postfach
8640, D-4800 Bielefeld.

Pädagogik am Ball

Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport

1. Professionalität aus sportiver und pädagogischer Perspektive

Unter den Handlungsfeldern, auf die sich die pädagogische Diskussion der Professionalisierungsproblematik richtet, ist der Sport so gut wie nicht vertreten. Auch innerhalb der Sportwissenschaften scheint eine der pädagogischen Professionalisierungsdebatte analoge, der theoretischen Ausschöpfung des Professionsthemas (HORNSTEIN/LÜDERS 1989; KADE 1989) verpflichtete Diskussionslage nicht aufzukommen: Weder die intensiven Erhebungen der Kölner Sportsoziologen RITTNER/MRAZEK (1988)¹ zur Sozialfigur des Übungsleiters noch die gegenwärtigen Bemühungen des Deutschen Sportbunds um die Reform seiner Ausbildungsstrukturen (URBAINSKY 1987) haben eine solche Lage schaffen können. Statt einer den Problem- und Handlungsfokus betreffenden Selbstvergewisserung sportiver² Anleitung und Betreuung, die als thematische Entsprechung des Diskussionszusammenhangs in der Pädagogik angesehen werden könnte, richtet sich die sportwissenschaftliche und sportverbandliche Erörterung des Professionsthemas nicht an an dessen innerer Problematik, sondern an den Außenmerkmalen „professioneller“ Handlungs- und Rollenzuschreibungen im Vereins- und Verbandsgefüge aus (KRÜGER 1987; RITTNER 1988). Die Bedeutung, die die Pädagogik der Erörterung des professionellen Handlungsbezugs von Sozialpädagogen, Erwachsenenbildnern oder auch Lehrern mittlerweile zumißt (HARNEY/JÜTTING/KORING 1987; KORING 1989), wird im Sport von der Frage nach der weiterhin fundierenden Bedeutung des ehrenamtlichen Betreuungsstils (bzw. seiner Substitution durch Hauptamtlichkeit und commercialisierten Service) für die Zukunft des vereins- und verbandsförmigen Sportbetriebs eingenommen (JÜTTING/STROB 1989; GUTSCHE 1986).

Aus pädagogischer Sicht kommt die Funktion des Übungsleiters oder Trainers nicht unter dem Aspekt seines sportpraktischen und -fachlichen Könnens in den Blick. Als Zentrum des Interesses gilt vielmehr die kommunikative Markierung sportiver Praxen: denn erst der kommunikative Vermittlungszusammenhang bietet Orientierungen für die eigene Ausprägung der Gestalt³ wie auch der gestalteigenen Bündelung von Energien, die – gerade bei Erwachsenen – Voraussetzungen dafür schafft, sich längerfristig an ein bestimmtes sportives Angebot zu binden⁴. Die Bindung der eigenen Lebenszeit an Sportbetätigung und Sportverein ist – pädagogisch betrachtet – ein Prozeß, der durch die Ausprägung von Selbstwahrnehmungen und -zuschreibungen gesteuert wird, durch die sich die Individualität des Teilnehmers mit der sozialen und kulturellen Beschaffenheit des Angebots ver„bindet“. An den beiden unten beschriebenen Fällen kann man sehen, in welcher Weise dieser Prozeß Selbst- und Wirklichkeitskonstitution in einem leistet. Das heißt auch, daß Lernen offensichtlich nicht das einzige Medium ist, durch das sich Personen sozialisieren oder gar „bilden“, sondern auch der Bindung der eigenen Lebenszeit an

soziale Offerten wie die einer Altherrenmannschaft beim SC P. (s.u.) oder eines Stretchingkurses bei der VHS etc. mediale Bedeutung für die laufende Bestimmung der eigenen Individualität zukommt.

Die Krise des Vereinssports, die der Deutsche Sportbund in seinen Selbstäußerungen thematisiert, hat genau hier – in der Frage nach dem Wandel sportiver Bindungsmuster (RITTNER 1987) – ihren Fokus: Sie ist im wesentlichen eine Krise des traditionell vorherrschenden sportfachlichen Professionskonzepts, das der Bindungsproblematik keinen eigenen Raum gibt, sondern ihr unterstellt, sie sei in der Erzeugung des sportfachlichen Habitus bereits aufgehoben (HEINEMANN 1986). Die verbandsinterne Handhabung dieser Problematik hat drei rivalisierende Positionen hervorgebracht, die die Krisenkommunikationen im Deutschen Sportbund bestimmen, und die sich nach „traditionell“, „pädagogisch“ und „modernistisch“ unterscheiden lassen:

- Die traditionelle Position hält an der Identität von sportfachlicher Gewährleistung und Bindungsreproduktion fest. Sie sieht die Erzeugung von Beteiligung und Bindung im Alltag des Sportbetriebs selbst aufgehoben.
- Die pädagogische Position hält beides weder für garantiert noch für identisch. Aus ihrer Sicht verweist die Beteiligung am Sport auf sozialkulturelle Bedingungen, die über das Sportfachliche hinausgehen, und für deren Aufklärung das sporteigene Ausbildungsangebot sorgen soll.
- Die modernistische Position setzt auf die Vermischung hauptamtlich getragener Service- und Finanzierungsstrategien mit der überkommenen ehrenamtlichen Vereinsführung. Im Unterschied zu den beiden anderen Positionen sieht sie die Zukunft des Sports vor allem in Sozialzusammenhängen garantiert, die Spaß, Geselligkeit, Ambiente (z. B. in Form von ansprechender Vereinsgastronomie) bieten und sich aufgrund ihrer Attraktivität finanziell selbst tragen können.⁵

Alle drei Positionen unterlegen ein auf Personenkompetenz zielendes Professionsverständnis. Sie unterscheiden sich allerdings je nach den Orten, denen sie den Aufbau wie auch die Gewährleistung jener Kompetenz zumessen: Für die traditionelle Position ist die sozialkulturelle Einbettung des Sportangebots eine Frage der alltäglichen Lebenspraxis; für die „Pädagogen“ enthält der Alltag genau die defizitären Seiten des Sports, deren Kompensation in der Ausdehnung alltagsenthobener Lernzusammenhänge gesucht wird; für die „Modernisierer“ tritt an genau diese Stelle die Durchsetzung des Vereinssports mit Verberuflichungs- und Marketingstrategien: Defizite schlagen sich in nachlassender „Kaufbereitschaft“, in Sportmoden und -konjunkturen nieder; ihre Auflösung verlangt neben flexiblen Organisationsstrukturen eine auf Spaß und Ambiente hedonistisch umgestellte Sportmoral.

Im folgenden wird ein Professionskonzept favorisiert, das nicht die Personen zuzurechnende Kompetenz, sondern die im Medium des Sports möglich Konstitution von Sozialität in den Vordergrund stellt (KRONER/WOLFF 1989; TENORTH 1989). Es handelt sich um die Frage, von welchen sportzentrierten Sozialzusammenhängen her welche Art von Attraktivität ausgeht und die Bindungsbereitschaft von Personen stimuliert bzw. wachhält. (Diese Schnittstelle vom sportzentrierten Sozialzusammenhang zur personalen Rezeption wird unten als Verhältnis von Kontextur und Gestalt dargestellt.) Die in den skizzierten Positionen greifbare Diskussion im Deutschen Sportbund wird allgemein von dem Versuch bestimmt, der Heterogenisierung der Sportlandschaft und der Pluralisierung der Sportstile und Nutzungsformen mit einheitsstiftenden, eben: „richtigen“ Orientierungen entgegenzutreten: damit aber verfängt sie sich in der Paradoxie, selbst zur weiteren Heterogenisierung der Sportkommunikation beizutragen (indem nämlich die im Deut-

schen Sportbund entwickelten Positionen als weitere – heterogenisierende – Kommunikationselemente zur bereits vorhandenen Heterogenität der Sportpraxis und Sportkommunikation hinzutreten). Dagegen möchte ich den Versuch setzen, das Ausgangsproblem der Heterogenisierung selbst gewissermaßen zu unterlaufen und vom bewußten Verzicht auf die „richtige“ Orientierung bzw. auf das „richtige“ Konzept auszugehen. Das legt Sichtweisen der Beobachtung und pädagogischen Wirklichkeitsbestimmung nahe, die den Professionsbegriff an der Heterogenisierungsproblematik selbst ausrichten: daran, daß der Sport nicht einfach als Sport existiert, sondern sich in eine offene Anzahl von sportzentrierten Sozialzusammenhängen („Kontexturen“) auflöst, die sich nur fallweise erschließen lassen. So zugeschnitten richtet sich das professionelle Bezugsproblem an den Bedingungen des Wandels und der Reproduktion von bindungswirksamen „Kontexturen“ aus. Es gibt dann keine überall verbindlichen Standards der Professionalität, sondern die Professionalität ist Ausdruck der nur im Fall selbst gelingenden Verbindung zwischen persönlicher Identifikation (Gestaltbildung) und sozialem Netzwerk (Kontextur): Professionalität in diesem Sinne ist kein Ausdruck von Karriere oder Verwissenschaftlichung, sondern Ausdruck problembezogener Kommunikationsfähigkeit⁶.

Die divergierenden Welten, in die sich die Sportkommunikation innerhalb des Deutschen Sportbunds auflöst, und die damit die Frage nach der Einheit des Sports zum Dauerthema machen, lassen sich gewissermaßen „ein“sehen, wenn man contrastierende Selbstbeschreibungen von Übungsleitern ins Auge faßt (Kap. III), deren Gestalt auf die Herkunft aus je eigenen – den Wandel von Bindungsmustern (Kap. II) indizierenden – Kontexturen verweist.

2. *Wandel der Sportbeteiligung*

Sportives Engagement erwächst aus individualisierten Lebenszusammenhängen und Bedeutungszuschreibungen: Es ist Ausdruck persönlicher, körperbezogener Kultivierung, die der Sporttreibende wählt, durch die er sich von anderen abgrenzt und selbst beschreibt (RITTNER 1983; BAUR 1988). Man könnte einwenden, daß das immer schon die Voraussetzung des Sporttreibens war, daß darin also kein Spezifikum des modernen Sport gesehen werden kann. Aus pädagogischer Sicht ist heute aber typisch, daß die Vorliebe für den Sport nicht mehr auf sozialkulturelle Figurationen (z.B. der Arbeiterbewegung, der Kirchen, der Jugendbewegung, der Kriegervereine etc.) verweist, in die sie eingebettet ist, und durch die sie in außersportliche kulturelle Rahmungen eingebunden war. Im Unterschied zur Sportlandschaft der Weimarer Republik, die allein schon durch die Selbstinszenierungen und sportiven Arrangements des Arbeitersports (Arbeiterolympiade, Arbeiterländerspiele, Reichsarbeitersporttag etc.)⁷ auf die Zugehörigkeit zu kollektiven Kulturformen verwies, verweist die Wahl der sportiven Praxis heutzutage nur noch auf den, der gewählt hat. Sie trägt dazu bei, den Stil auszubilden, durch den sich der erwachsene Mensch auf sein eigenes Leben bezieht. Das schließt natürlich nicht aus, daß sportive Praxen nach wie vor noch Ausdruck lokaler Traditionalismen und Gemeinschaftsformen sein können. Aber sie sind es weder in typischer Weise noch gehören sie – wie beispielsweise die „wilden Vereine“ vor dem ersten Weltkrieg und während der zwanziger Jahre – abgrenzbaren Kollektivkulturen/Gegenkulturen bzw. kulturellen Figurationen an. Unter dem Aspekt der Sportdifferenzierung unterschied sich der traditionelle – im Zuge der Industrialisierung entstandene – Vereinssport nicht von Formierungspro-

zessen in anderen sozialen Handlungssphären (z.B. der Gewerkschaft, des Militärs, der liberalen Konstitutionalisten im 19. Jahrhundert usw.) Er war zum einen (wie die Arbeiterbildungsvereine, die Gewerbevereine oder auch wie die konfessionellen Gruppierungen) Bestandteil einer über den Sport wie auch über seine sozialräumliche Verankerung hinausgehenden kulturellen Figuration (als Element der Arbeiterbewegung, des nationalistischen Konservatismus, des Konfessionalismus, des reformpädagogischen Natur- und Körperbilds – oft aber auch nur als ein Element neben anderen innerhalb der für das 19. Jahrhundert typischen Polyfunktionalität vieler Vereine) (TENFELDE 1984; SAURBIER 1976). Darüber hinaus war er aber auch in einer anderen Weise auf das Verhältnis von klein und groß, von Leistung und Breite bezogen als das heute der Fall ist: Über sportlichen Erfolg konnten nicht nur Vereinsmannschaften oder einzelne Sportler, sondern gemeinsam mit ihnen konnten auch kleine lokalräumliche Sportkulturen, Gesellungsformen wie auch ihre in umgrenzten Milieus verankerten Repräsentanten (wie z.B. „Papa Unkel“ als „Seele“ von Schalke 04 in den zwanziger Jahren) Karriere machen, d.h. in einem nicht nur metaphorischen Sinne groß werden⁸. Beide Differenzierungsmuster haben sich – beschleunigt durch die Zerschlagung der überkommenden Kulturfigurationen sowie der sie tragenden Milieus während des Faschismus – aufgelöst: An ihre Stelle sind Unterscheidungen getreten, die von der professionellen Betreibung und unterhaltungsindustriellen Nutzung sportiver Inszenierungen geprägt sind⁹. Die sportive Praxis symbolisiert nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer Kollektivkultur, sondern sie symbolisiert Sportkarriere, Lebensstil, Ästhetisierung des eigenen Körpers etc. Das heißt auch, daß unterhaltungsindustrielle Sportinszenierungen zunächst eine Art Anhaltspunkt bilden für die Abgrenzung einer dem Grundsatz nach offenen Vielfalt sportiver Nutzungs- und Beteiligungsformen (Bereitschaft, Wettkampfsport etc.), in der der durch die Medien abstrakt vermittelte Zusammenhang zwischen professionellem Akteur und zahlendem bzw. gebührenpflichtigen Publikum nicht besteht. Die Bausteine, die den Verweisungsgehalt des in diesem Sinne alltagskulturellen Sports (z.B. auf die Kreisliga A relativ zur Kreisliga B, auf die nette Gemeinschaft, auf „mal war für sich tun“ etc.) ausprägen, bewegen sich nicht mehr innerhalb der genannten Kollektivkulturen, sondern – vermittelt über die unterhaltungsindustrielle Sportnutzung – in den Grenzen einer von den Medien verbreiteten Normalität, die längst schon *selbst Bestandteil des Alltags ist*, in dem die Sportsoziologie den alltagsweltlichen, nicht unterhaltungsindustriellen Sport ansiedelt: das Publikum, das den unterhaltungsindustriellen Hochleistungssport in abstrakter Form über die Medien erfährt, erfährt ja nie nur den Sport selbst, sondern es erfährt ihn im Kontext vielfältiger symbolischer Rahmungen. Unterhaltungsindustrielle Inszenierungen enthalten eine Fülle von symbolischen Orientierungen, Moden und Selbstbeschreibungsangeboten, die sich im alltagskulturellen Sport ablagernd und dort als Normalität, als besonderer eigener Stil, als Bestandteil der Gruppenidentität etc. wiederkehren. Die symbolischen Angebote reichen von Neuerungen der Sportbekleidung und Sportgerätefertigung, einer Unzahl vor allem in Interviews und Features vermittelter Indizes (z.B.: EWALD LIENEN hilft Behinderten; JUPP DERWALL auf dem Rücken türkischer Fußballfans; das Alter von REINER KLIMKE; mehr Sendezeit für den Behindertensport während der Winterpause der Fußballbundesliga etc.), bis hin zu werbenden Arrangements, die auf sportiven Lebensstil hinweisen und zur Aufgabe der puren Zuschauerrolle anregen. Von daher kann man sagen, daß der Ausdifferenzierung des unterhaltungsindustriellen Sports infolge der Bilder und symbolischen Rahmungen, durch die er unterhält, und durch die er sich mit der Stilisierung alltäglicher Sportpraxen vermischt, auch wieder Entdifferenzierungsprozesse ge-

genüberstehen – freilich nunmehr auf der ganz anderen, für den Übungsleiter bzw. Trainer aber sehr bedeutsamen Ebene der alltäglichen Orientierungen, die er bei sich und seinen Teilnehmern antrifft. Auf dieser Ebene sind Orientierungs- und Selbststilisierungsmöglichkeiten offen und begrenzt zugleich: Offen, indem sie eine nicht übersehbare Fülle von Kombinationen zulassen; begrenzt, indem diese Kombinationen heute nur noch in einem medienvermittelten sozialen Erfahrungsraum aufgebaut, für sinnvoll gehalten und verstanden werden können.

Der über die Medien in Szene gesetzte Sport stützt seine szenischen Möglichkeiten auf den professionellen, unterhaltungsindustriellen Sportbetrieb. Das gilt keineswegs nur für die Reportage von professionellen Sportveranstaltungen, sondern für schlechthin alle sozialen Indices und symbolischen Formen, derer sich die sportberichtenden und -übertragenden Medien unabhängig vom Reportagethema bedienen müssen. Siehe obiges Beispiel: EWALD LIENEN hilft behinderten Kindern – eine Nachricht, die nur vor dem Hintergrund der unterhaltungsindustriellen Szene eine Nachricht ist. Die Zentrierung ist nicht gleichbedeutend mit „Manipulation“ oder „Einseitigkeit“ und erst recht nicht mit der Vorstellung von kausalen Einflußlinien, sondern mit der Begrenzung der Bezugspunkte, von denen aus die Thematisierung des Sports erfolgt. D.h.: Bindungen an den Sport bilden sich in einer Struktur aus, die durch die Allgegenwart des unterhaltungsindustriellen Sports organisiert wird, den man zu Gunsten von Breitensport, Trimmen oder Körperkultur verwerfen, mit Kontrasten versehen (s.o.), als hierarchisches Bewertungssystem übernehmen (z.B. als Kreisligamannschaft) oder dem man auch als Transportmittel für Trends verschiedenster Art folgen kann – der also die Ausprägung sportiver Selbstkonzepte immer wieder mit generiert, sei es nun Gestalt der Ablehnung, der Idolisierung, der Übernahme von Symbolen etc.

Der medienvermittelte Erfahrungsraum hinterläßt hochgradig individualisierte Sportpraxen: Unabhängig vom Alter umgibt er die Lebenspraxis mit einer Fülle von Hinweisen auf Stile und Selbststilisierungen, die um den unterhaltungsindustriellen Sport herum angeordnet sind und einen Normalitätsbereich pluralisierter Möglichkeiten abstecken (DIGEL 1986). Dieser Normalitätsbereich nimmt heute die Stelle ein, die traditionell der kollektivkulturellen und lokalräumlichen Einordnung des Sports zukam: Während die kollektivkulturelle Sportidentität, die auf Arbeiterbewegung, Konfession etc. verweist, keine Bedeutung mehr hat und insofern der Sport mit sich selbst als normativer Ressource auskommen muß (WINKLER 1981; CACHAY 1988), ist die lokalräumliche Identität als mitgliedschaftlicher Bodensatz der Sportreproduktion zwar noch bedeutsam, der Anschluß nach oben ist ihr jedoch genommen: Während sie bis in die fünfziger Jahre hinein noch als Milieu und allgemeine Repräsentation sportiver Leistungsinszenierungen gleichermaßen fungieren konnte, ist ihr das heute nicht mehr möglich. Der Anschluß nach oben ist durch die unterhaltungsindustrielle Sportproduktion besetzt. In welcher Weise sich dieser Zusammenhang in lokalräumlicher Identität bzw. deren Verweigerung zugunsten eines lebensstilbezogenen Individualismus niederschlag kann, zeigen die angekündigten Fallbeispiele.

3. „Traditionelles“ und „modernes“ Sportkonzept: Contrastierende Gestaltbildung an Fallbeispielen

Der Normalitätsbereich sportiver Orientierungen bewegt sich heute im Spektrum zwischen „Modernität“ im Sinne professioneller Servicementalität einerseits und „Traditionalismus“ im Sinne vor allem lokalräumlicher Milieubildung und ehrenamtlich helfender Engagementform andererseits. Daß sich beide Orientierungen gegenüberstehen und zu pro-

fessionellen Gestaltbildungen mit pädagogischer Aussagekraft verfestigen, zeige ich an contrasierenden Fällen, die den Auswertungen von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen eines Projekts des Deutschen Sportbunds (s. Anm. 1) entnommen sind.

Für LEHRWART W. vom Kreissportbund R., Anfang dreißig, Ausbildung zum Diplom-sportlehrer an der Sporthochschule Köln, Trainerlizenz Volleyball, verschmelzen Sport, Körperästhetik, körperliche Raum- und Bewegungserfahrung und sportwissenschaftliche Kompetenz (Fachliteratur lesen, sich über neue Trends informieren, umsetzen etc.) zum eigenen unverwechselbaren Lebensstil. Für ihn ist Sporttreiben ein Medium des modernen Lebensgenusses, das sich keineswegs auf eine Sportart beschränkt, sondern sich durch Vielseitigkeit, durch Ausprobieren, durch die Erschließung immer wieder neuer körperlicher Erfahrungsräume auszeichnet. Er hat zwar eine Zeitlang Volleyball auf Leistungssportniveau getrieben, sich aber immer auch in anderen Sportarten bewegt (Skifahren, Surfen, Tennis, Schwimmen). Sportartenspezifische Vereins- und Milieubindungen, freiwilliges Engagement und ehrenamtliche Übernahme von Vereinsfunktionen, die aus solchen Bindungen erwachsen, gehören nicht der Gestalt an, über die er sich auf den Sport bezieht. Sie sind für ihn zwar nach wie vor notwendig, aber in ihnen drücken sich gerade nicht die modernen sportiven Angebotsformen aus, so wie er sie sieht, und in die er sich selbst und seine eigene Praxis einordnet: Bindungen ergeben sich für ihn daraus, daß man unverbindlich wählen und seine Neigungen jederzeit ändern kann. Seine eigene Arbeit im Wettkampf- und Leistungssport erscheint ihm weniger als Dienst am Vereins-sport, sondern als professionelle Dienstleistung, die er anbietet, und auf deren Qualität sich seine berufliche Identität richtet. Im angenehmen Sinne modern erscheinen ihm Sportangebote mit professioneller Qualität, einladendem Service, entspannter Atmosphäre und flexibler Nutzung. Die im herkömmlichen Vereinsleben typisch abschätzige Bewertung von Teilnehmern, die sich einer Gruppe anschließen, aber dann nach drei- bis vier-maliger Beteiligung am Übungsbetrieb wegbleiben, wird von W. als Ausdruck des traditionellen, auf Ehrenamt, Milieubindung und Tabuisierung individualistischer Unverbindlichkeit gestützten Sportkonzepts abgelehnt. Das Sportkonzept, das ihm vorschwebt, rückt die an Ambiente und professionellem Anspruch orientierte Dienstleistung in den Vordergrund. Da dafür auch gezahlt werden soll, bleibt die Intensität der Beteiligung Sache des Teilnehmers. Er hat gezahlt und soll seine Beteiligung autonom regulieren: Die chronische Klage über Unzuverlässigkeit und nachlassendes Engagement, die den Habitus des Vereinsehrenamtlichen auszeichnet, verliert dann ihren Stellenwert. An ihre Stelle tritt das Verhältnis von Zahlung und Dienstleistung als „moderne“ Form der Regulation.

Übungsleiter F. (Fußball) aus der Ruhrgebietsstadt H., von Beruf Arbeiter (Nachtdienst), Anfang fünfzig, derzeit Hauptgeschäftsführer des einspartigen Siedlungsvereins (Fußball) SC P. (300 Mitglieder) ist von klein auf mit dem Vereinsfußball groß geworden. Zwischen 1973 und 1983 hat er gemeinsam mit seiner Frau, die ebenfalls den Übungsleiterschein (F-Schein) erworben hat, Jugendmannschaften des S.C. P. trainiert. Neben dem Übungsleiterschein besitzt er sowohl die Jugend- wie auch die Organisationsleiterlizenz. „Man ahnt ja gar nicht, was es alles zu lernen gibt.“ Als Professioneller oder gar als Manager fühlt er sich jedoch nicht: Die Lehrgänge haben seine Kompetenz als Vereinssportler und Funktionsträger angereichert. Sie geben ihm eine besondere Stellung im Vereinsmilieu und untermauern, daß er sich in jeder Hinsicht – eben auch in der Frage der eigenen Ausbildung – um die Jugendarbeit gekümmert hat. Nicht ohne Genußtuung zeigt er Photomappen und Pokale: Fahrten nach Hessen, Ostwestfalen, Turniersieg in Solingen,

Besuch aus England etc. Sein besonderer Stolz gehört einer ehemaligen F-Jugendmannschaft, die seine Frau und er bis zum A-Jugendalter trainiert haben, und die auch gegen Prestigemannschaften aus der Westfalenliga hätte mithalten können, wie er sagt. Er erzählt von Ausflügen mit den Kindern, von Elternabenden, von Kluften, die er gekauft und aus eigener Tasche bezahlt hat. „Für die Jugend bin ich immer da,“ im übertragenen wie wörtlichen Sinne: Dasein im metaphorischen Sinne der inneren Bereitschaft und Ansprechbarkeit ist für ihn kaum unterschieden vom Dasein im wörtlichen Sinne der regelmäßigen Präsenz im Platzwart- und Clubraum am Sportplatz, von dem er nur ein paar hundert Meter entfernt wohnt. Komplizierte Terminabsprachen, Telefonate, Planung von Elternversammlungen etc. sind teilweise überflüssig, teils ohne großen Aufwand zu erledigen: Er ist immer da – man muß nur zum Sportplatz kommen. Die Gestalt, über die er sich auf den Sport bezieht, läßt drei Sinnstützen erkennen:

- eine an den David-Goliath-Mythos erinnernde Selbststilisierung, die sich an der laufenden Umkehrung von klein und groß abarbeitet;
- die Entgrenzung von privat und öffentlich im lokalen Milieu;
- die symbolische Einordnung des eigenen Erfolgs in eine Hierarchie, deren Spitze das unterhaltungsindustrielle System des Profifußballs bildet.

F. liegt sehr daran zu zeigen, wie ein kleiner Verein durch Konsequenz, Engagement und fachliches Können den Großen eins auswischen kann. Überraschungen, von denen auch die Presse berichtet, bilden einen wesentlichen Bereich seiner Erfolgserlebnisse. Daran, daß die großen Vereine wie W.H. oder Sch. groß sind und schließlich auch die wirklich guten Spieler der kleinen Vereine aufsaugen, ist nichts zu ändern. Im Gegenteil: Diese strukturell parasitäre Beziehung, die die großen, in den unterhaltungsindustriellen Sportbetrieb einbezogenen Vereine zum ehrenamtlichen Humankapital ihrer regionalen Sportumwelt unterhalten, wird von F. umgedeutet. Er stilisiert sie zum Symbolgeber seines Erfolgs und nennt Namen: Schützlinge, die er betreut hat, und die heute bei P.M. und W.H. in der Amateuroberliga spielen. (Nach dem Motto: Aus der Breite kommt die Spitze.) Der direkte sportliche Vergleich – die Umkehrung von klein und groß – ist daher nur im kleinen – bei den Jugendmannschaften vor allem im Schüler- und Kinderbereich – möglich. Erfolgsaussichten und Anekdoten, die F. aus seinen Erfahrungen in diesem Bereich schöpft, sind nicht nur vereinsöffentliche, sie sind zugleich auch private Erzählungen. Zwischen dem lokalen, durch den Verein begrenzten Milieu und der Privatsphäre von F. bestehen keine scharfen Trennungen: In hohem Maße existiert der Verein zugleich als seine Privatsphäre, gehen Familienzeit und Vereinszeit ineinander über. Der Ort, an dem sich derartige Übergänge vollziehen, ist der Sportplatz.

Dort wird keineswegs nur Sport getrieben: Dort trifft man die, die sich an den Verein und seine Kontaktnetze auch nach ihrer aktiven Zeit noch gebunden fühlen. Die Bindung der Erwachsenen an den Verein ergibt sich aus seiner Milieuverankerung: Man hat selbst dort gespielt, schickt die eigenen Kinder, sieht sich ab und zu Spiele der ersten Mannschaft an oder spielt selbst noch in der Altherrenmannschaft. Die Frauen kennen sich untereinander, helfen bei Feiern und Turnieren, und haben eine eigene Turngruppe gegründet, die sich einmal wöchentlich trifft.

Während für F. moralische Selbstbeschreibungen („Für die Jugend etwas tun“, „Früher hat man das auch für uns getan“) typisch sind und seine Identifikation tragen, für ihn also die Differenz von Ichbezogenheit vs. Hingabe gestaltbildende Bedeutung hat, kann man das für W. nicht sagen. Für ihn ist diese Differenz ohne Bedeutung: Sport ist für ihn

ein Medium der eigenen Stilisierung und modernes sportives Arrangement für ihn der Tendenz nach eine Professionalität und Ambiente bietende Dienstleistung. Die aus der Verschmelzung von Verein, Privatheit und Milieu hervorgehende Bindung lehnt er nicht ab, aber er hält sie für traditionell. Der unterhaltungsindustrielle Sport liefert ihm keine Orientierungen im Sinne von groß und klein, von oben und unten mehr. Er ist kein Vorbild im alten Sinne, sondern eher der medienvermittelte Raum, in dem man Trends erkennen, sich selbst beobachten, und von dem aus man sich in die eine oder andere Richtung bewegen kann.

4. Zur sozialen Verankerung sportiver Bindung

Sport und sportive Vereinsarbeit bilden also längst keine funktionale Einheit mehr, sondern sie zerfallen in eine Vielzahl von sozialen Arrangements und individuellen Stilen der Nutzung und lebenspraktischen Einbettung. Ob jemand im Erwachsenenalter Ski läuft, wandert oder in der Altherrenmannschaft Fußball spielt, in jedem Fall bedarf es bestimmter sozialer Figurationen oder – wie ich es im folgenden nennen möchte: bestimmter Kontexturen, die die Bindung an die sportive Praxis besorgen.

Der auf Vermittlung, Betreuung und Bindung zentrierte pädagogische Blickwinkel rückt die Kontexturen in den Vordergrund, auf die sich die Arrangements und Stile richten, in die die Praxis des Übungsleiters involviert ist.

Für GÜNTHER (1980) sind Kontexturen systematische Zusammenhänge, die einen in sich geschlossenen Raum bilden: So z.B. die Folge der natürlichen Zahlen, das eigene und das fremde Bewußtsein, die aristotelische Logik usw. Kontexturen in unserem Zusammenhang sind in sozialer Hinsicht systematisiert, d.h.: Sie begrenzen einen Möglichkeitsraum für Themen, Erwartungen und Selbststilisierungen (vgl. auch BATESON 1984, S. 153/154). Betrachtet man nun zentrale Elemente, in denen sich beispielsweise die Kontextur einer Jugendmannschaft des SC P. (s.o.) zeigt, dann ist folgende (von Mannschaft zu Mannschaft variierende) Verknüpfung vorstellbar: Fußball – Sportive Leistungsorientierung – Ehrenamtlichkeit – Geringer Mitgliedsbeitrag – Vereinsidentität – Erreichbarkeit – Territoriale Überlagerung von Kontakt- und Sozialisationssphären (Kindergarten, Schule, Kirche, Verein) – Elterliche Gemeinschaftsorientierung (Eigene Sportgruppe etc.) – Bier als Geselligkeitssymbol.

Die Geschlossenheit der Kontextur ergibt sich aus der Verbindung der Elemente, die selbst wieder eine eigene – in den einzelnen Elementen für sich nicht enthaltene – Qualität erzeugt. Diese Qualität wird daran ersichtlich, daß die einzelnen Elemente als Markierungen eines Zusammenhangs fungieren, der über sie selbst hinausweist, und der eben dadurch erlernt wird, daß man die Typik ihres Auftretens wie auch ihrer Verknüpfung und gegenseitigen Stützung in den Interaktionen nach und nach als Einheit, z.B.: als das Innen und Außen eines spezifischen Musters der Milieubildung erfährt. So würde die Relativierung der Ehrenamtlichkeit durch Bezahlung das auf Integration und Anerkennung beruhende System der beziehungsstiftenden Gegenseitigkeit wie auch seiner altruistischen Selbstvergewisserung stören. Es würde außerdem eine Erhöhung der Mitgliedsbeiträge auslösen und damit die im sozialen Sinne nach oben abgegrenzte Vereinsidentität antasten. Kontexturen kann man sich auf verschiedenen Ebenen vorstellen: Auf der Ebene des Vereins als Rahmung – von der man sich auf der Ebene der Sportgruppe abgrenzen, oder mit der man sich identifizieren kann. Aber auch innerhalb einer Gruppe sind wiederum Kontexturen denkbar, die sich zwischen Teilnehmern ausprägen. So gesehen bildet die Kontextur Verein auf der oberen Aggregationsebene lediglich eine Art Anhaltspunkt aus für die Anlagerung und Verzweigung einer Vielzahl von über- und nebengelagerten Kontexturen auf so unterschiedlichen Ebenen wie Übungsgruppe, Abteilungsvorstand, Clique in der Altherrenmannschaft, Frauen innerhalb der Turngruppe, die sich ihrerseits zum Kaffeekränzchen treffen etc.

Auch soziale Kontexturen bedürfen einer gewissen experimentellen Aufmerksamkeit durch diejenigen, die sich an ihrem Aufbau beteiligen. Empirisch ist bekannt, daß Erwachsene, die sich zum Besuch eines Volkshochschulkurses oder einer Sportgruppe entschließen, dies nicht für sich tun, sondern sich gegenseitig bekräftigen oder auch in die neue Kontextur mitnehmen. So können sie sich in der eigenen Gestaltbildung, mit der sie sich selbst – sei es nun identifizierend, abwehrend, mit relativierender Skepsis etc. – auf den Prozeß der Kontexturbildung beziehen, unterstützen und ggf. auch abschirmen (NITTEL 1986).

Kontexturen charakterisieren und begrenzen den Raum für die Kommunikation, innerhalb derer Sport als Thema möglich und unter dem Aspekt der Bindung lebenspraktisch relevant ist. Kontexturen, in deren Rahmen Erwachsene Sport treiben, verflechten soziale Erwartungs- und Beziehungsmöglichkeiten zu einem Netz, das die Bindung an bestimmte sportive Praxen umspannt, ihr bestimmte Deutungen auferlegt, andere Deutungsmöglichkeiten ausschließt und auf diese Weise eine dem sozialen Ort, auf den sich die Bindung richtet, eigene Sphäre der Erzeugung von *Bedeutsamkeiten* und Realitäten schafft¹⁰.

Regelmäßige Beteiligung, die aus der Bindung an kontextureigene Realitäten erwächst, wird nicht durch die sportliche Betätigung selbst erzeugt, sondern durch die sozialen Signierungen und Zuschreibungen, in die die Betätigung eingebaut und durch die sie in jeweils persönlich gestaltete Bedeutsamkeiten übertragen werden kann (TIMM 1979, S. 186). Kontexturen entstehen aus einem Gefüge von erwartungs- und orientierungsleitenden Umfeldbedingungen: Dorf, Siedlung, Großstadt, territoriale Lebensgewohnheiten und territoriale Wahrnehmungsmuster der Mitglieder, Vereinstradition, generationenübergreifende Familienbindungen, innere Vereinsdifferenzierung etc., in denen sich kollektiv geteilte Imaginationen der eigenen Profilgewinnung gegenüber einer auf diese Weise mitprofilierten Welt herausbilden (z.B. gegenüber den Zivilisationskrüppeln aus der Sicht des Bodybuilders, HONER 1985). Das heißt: Für die pädagogischen Seiten der Übungsleiterpraxis ist der Sport vor allem als Thema für den Aufbau und für die laufende Wiederherstellung von Kontexturen interessant, durch deren Bindungskraft das sportive Angebot dem alltägliche Lebensrhythmus erwachsener Menschen eingefügt werden kann.

Kontexturen unterwerfen sich eine Vielzahl von Elementen, die isoliert betrachtet sehr differieren – von der Art der Anrede und Themen bis hin zur Selbstinszenierung des Übungsleiters (z.B.: Spielen des Profis, der Qualität bietet und zu den Teilnehmern Distanz hält; oder des Milieurepräsentanten, der es gewohnt ist, in den Formen personalistischer Vertrautheit und Intimisierung von Themen zu kommunizieren; oder des Patrons, der Teilnehmer aufgrund von Charisma, Souveränität und Feldbeherrschung unterhält und an sich bindet) – zu *einer* erwartungs- und orientierungsleitenden Figur, an der sich die Art und Weise der Beteiligung, der Aktivitäten wie auch der Themenschöpfung ausrichten, strukturieren und verzweigen kann. Die aus solchen Elementen hervorgehenden Kontexturen bieten einen umgrenzten sozialen Orientierungsraum an, der es den Teilnehmern erlaubt, Vorstellungen und Erwartungen über die kontextureigene Normalität des Verhaltens, über „Grenzen des Sagbaren“, über zu wenig oder zu viel Intimität, über Klatschzyklen und Klatschthemen, vor allem aber über die ihm Rahmen der Kontextur zugelassenen bzw. blockierten *Realitätskonzepte* auszuprägen (vgl. HARNEY/MARKOWITZ 1987).

Realitätskonzepte kann man als das Ergebnis ansehen, das durch die Anwendung der eigenen Gestaltbildung auf die Außenwelt erzielt wird: So ist die Sportrealität, die der Übungsleiter F. für sich aufgebaut hat, für ihn – im Gegensatz zum sportiven Realitätskonzept des Lehrwirts W. – nicht traditionalistisch, sondern selbstverständliche Praxis:

Die Dichotomien modern/unmodern bzw. alt/neu, professionell/unprofessionell kommen bei ihm nicht vor. Für seine Realität sind andere Dichotomien bedeutsam (beteiligt/unbeteiligt; klein/groß; dasein/wegsein).

Für die eigene Gestaltbildung wichtige Realitätskonzepte kann man nicht für sich alleine pflegen. Die Pflege von Realitätskonzepten erfordert soziale Beheimatung. Darin besteht die Funktion der im eigenen Alltagsrhythmus wiederkehrenden sozialen Kontexturen wie der eigenen Familie, von Sportgruppen, Volkshochschulkursen, Kegelvereinen, Kirchengemeinden, Fitness-Studios oder auch des regelmäßigen Gangs zum Friseur.

5. Der besondere Charakter sportiver Kontexturen: Zwischen Milieu- und Serviceorientierung

Von außen betrachtet, werden sportive Kontexturen durch Modalisierungen, als Inszenierung also, geschaffen. D.h.: Die Kontexturen werden inszeniert, müssen sich aber, wenn sie bleibenden Wert haben sollen, im Bewußtsein der Teilnehmer als ihre Realität (Gestaltbildung) einleben. Sowohl bei der Entstehung von Sportgruppen wie auch aus der Sicht von Individuen, die ihre eigene Beteiligung entstehen lassen und damit ihren Alltagsrhythmus verändern, werden also Modalisierungsprozesse in Gang gesetzt: Eine einmal eingelebte Realität wird nicht mehr fixiert, sondern als perspektivengebunden beschrieben und auf einen neuen Modus von Realität umgestellt. Die Widerstände, die sich solchen Prozessen entgegenstellen, gehören zum alltäglichen Erfahrungsbestand des Vereinssports: Die Neubildung von Gruppen, die Erweiterung und Differenzierung des Angebots verändern das Gefüge seiner jeweiligen sozialen Umwelt (in der Regel: des Vereins, dem sie angehören). Neue Themen und Erwartungen bilden sich aus, neue Ansprüche werden legitim, die Kontaktnetze erweitern sich und das Potential für Überraschungen und unvorhergesehene Entwicklungen wird größer (ANDERS 1981, S. 19).

Während das Milieu sich gerade dadurch reproduziert, daß es immer wieder Nähe und dichte Rhythmen der Zeitverbringung einklagt, müssen serviceorientierte Sportkontexturen genau das meiden. Ihre Verbindlichkeit beschränkt sich auf den Tausch von Zahlung und Service. Jenseits dessen bauen sie (paradoxiertweise) Bindung auf Unverbindlichkeit auf: Von der Kontextur aus gesehen ist die Unverbindlichkeit der Teilnahme die Leerstelle, die sie freihalten muß, um sich als individualisierte Lebensstilofferte und damit als offen für die zeitliche und soziale Gestalt zeigen zu können, in die der Nutzer sein Nutzungsverhalten einbaut. Genau darauf kann der Nutzer moralisch nicht angesprochen werden: An die Stelle moralischer Verpflichtungen zu Art und Regelmäßigkeit der Teilnahme treten Beratung und Ambiente. Aus der Perspektive des oben eingeführten Sportwarts W. vom Kreissportbund R. gründet der moderne Sporttreibende seine Beteiligung auf eben diese Struktur:

„Er will relativ unverpflichtend auch mal an einer Sache teilnehmen können, ohne eindeutig von einem Verein vereinnahmt zu werden, was ich finde, wozu er auch ein Recht hat. Die Frage ist nur, in wie weit sich ein Verein da einfach auch einmal anders darstellt und auch einfach mal andere Sachen eben auch mal rüberbringt. Einfach auch mal rüberbringt, daß ihm so Leute willkommen sind, denn ich finde einfach, er hat auch ein Recht drauf Sport zu treiben und den dann wieder abzubereiten, aber als Schlagwort, was ich so aus der Vereinspraxis, zumindest hier so in diesem Bereich kenne usw., Gott ja, der war ja mal da und jetzt kommt er nicht mehr.“ W. stellt den Zusammenhang zur Zahlungs-Dienstleistungsbeziehung explizit her: „das ist vielen Leuten plausibel, sonst würden

sie ihr Geld nicht in Segelschulen oder sonstwas schleppen.“ Den Kontrast zur Gestaltbildung von W., der nicht das in Vereinszusammenkünften inszenierte Milieu, sondern die individualistische Stilisierung von Leben und Lebensgenuß („daß der einzelne nicht gar nicht festgelegt auf eine bestimmte Sache ist. Daß sich das sehr viel nach Spaß, Fun und sonst was richtet.“) ins Zentrum rückt, bieten Selbstbeschreibungen alter Mitglieder des SC P., die einem tonbandprotokollierten Kneipengespräch (Juni 1989) entstammen. Das Gespräch dreht sich ebenfalls um das für W. zentrale Thema: um Teilnehmergeewinnung, Zahlungen und Veranstaltungsattraktivität. „Heute wird mehr gebettelt als früher. Wir hatte so 'ne große Mitgliederzahl, und soviel Beitragsaufkommen. Wir ham au immer nen guten Kassenstand gehabt, den wir heute nicht mehr haben, also ... heute, heute musse zu viel Geld ausgeben. Wenn wir heute nicht den Verkauf auf dem Sportplatz hätten und die Turniere, wo wir so viel einnehmen, dann könnten wir gar nicht existieren.“ (Franz, R., Rentner, Stellvertr. Vors. des SC P.) ... „Dat is ja kein Betteln. Man muß bloß die betreffenden Leute, muß man mit dem richtigen Schriftstück, natürlich muß oben drauf stehen, wofür, Zweck der Sache, weswegen, weshalb, Stempel drunter, daß der Mann berechtigt ist, für den Verein die Spende entgegenzunehmen.“ (Athur, H. Rentner, ehem. Spieler des SC P.) „Früher, da hatten se noch kein Fernsehen, da waren se froh, wenn se irgendwo anders Abwechslung hatten am Wochenende“ (Franz, R.).

Die Kontextur, auf die sich diese Sequenzen richten, und die ihnen die Aura einer scheinbar selbstverständlichen Gestaltbildung gibt, kontrastiert scharf mit dem eher moralfreien, hedonistischen Sportkonzept des Sportwarts und Diplomsportlehrers W. (Natürlich kennt die Sportlandschaft zahlreiche Mischformen: Abstrakt gemanagte Vereine beispielsweise, deren Attraktivität von der Pflege sehr unterschiedlicher Milieus abhängt; oder auch Milieuvereine, in denen es zur Ausdifferenzierung reiner Dienstleistungssegmente kommt¹¹.) Die Reproduktion des Sportangebots wird von der sozialen Erkennbarkeit des Siedlungsmilieus und seiner vom bergmännischen Leben geprägten Identität her wahrgenommen. Der Verein trägt zur symbolischen Vergewisserung und moralischen Parfumierung dieser Identität („Für die Jugend etwas tuen“) bei bzw. wird – angesichts seiner unverkennbar gewordenen Krise – so erinnert. In den Äußerungen spiegelt sich die abnehmende Bedeutung eines bestimmten Horizonts von zwischen Kirchengemeinde, Sport, Gesang und sozialdemokratischem Ortsverein angelegten szenischen Beteiligungen, die die Siedlung bereithält, und in der sie sich als Milieu¹² zeigt. An die Stelle dessen tritt heute die Kontingenz von Wahlmöglichkeiten. Die lebhafteste Geselligkeit, die die Feste und Feiern des Vereins wie überhaupt auch das Kneipenleben in den sechziger Jahren noch gekannt hat, hat sich in die parcellierten häuslichen Lebensbereiche hinein verflüchtigt und kehrt von dort in der ausgedünnten Form von außerhäuslichen Kontaktsegmenten (wie Kegelclub, Skatrunde, Frauenhilfe etc.) zurück. Für das Verständnis dieses Auflösungsprozesses ist es wichtig, sich die ursprüngliche Funktion des Siedlungsterritoriums vor Augen zu führen, aus dem der SC P. hervorging:

Das im Norden der Ruhgebietsstadt H. gelegene Territorium ist durch Flußlauf und Kanal deutlich konturiert. Es diente in den fünfziger und sechziger Jahren als permanente Gegenwart für die Wahrnehmung des außerhäuslichen Kontakts. Deutlich parcellierte Gärten, Vorgärten, Bürgersteige, Straßen und Garagen gab es nicht. Die Fläche zwischen den Siedlungshäusern war teils durch Nutzbeete, Holzverschläge für Werkzeug, Kanickel oder Tauben, teils auch durch ungeordneten Gras- und Sträucherbewuchs konturiert. Wer aus seinem Siedlungshaus trat, stand bereits direkt im öffentlichen Raum, der aufgrund seiner Überschaubarkeit die gegenseitige Dauererreichbarkeit und Dauernähe *aller* zu garantieren schien. Das gab dem Raum den Charakter einer kommunikativen Vergewisserungsform, die viel Aufwand erübrigte (– die pädagogische Ausbildung von Übungsleitern allemal)¹³. Wer Verabredungen zu treffen, irgendjemanden zu sprechen hatte etc., er-

ledigte dies beim Gang zum Sportplatz oder in die Vereinskneipe. Das Gleiche galt für die Kinder, die Fußball spielen wollten: für sie war der Sportplatz ohnehin Bestandteil ihres Bewegungsraums. Sie waren eben einfach da. Es war nicht nötig, komplexe Terminabsprachen zu treffen, Werbungs- wie auch Planungsaufwand zu betreiben bzw. entsprechende Formen der Schriftlichkeit und Formalorganisation zu pflegen. Ein Siedlungsverein nach dem Muster des SC P. nistet sich aufgrund seiner kleinräumigen Repräsentationsfunktion anders als der Großverein und auch anders als die Volkshochschule mehr oder weniger vollständig in den sozialen Netzwerken und Nachbarschaften des unmittelbaren Wohnumfelds ein. (Darin besteht auch seine Krisenanfälligkeit.) Er lebt von der Kürze der sozialen und räumlichen Strecken zwischen Mitgliedern und Funktionären sowie auch davon, daß sich diese Strecken in aller Regel nicht auf die Vereinsbeziehung beschränken. So tendierte der SC P. zur Ansammlung einer diffusen Gemengelage von familiären, beruflichen und nachbarschaftlichen Verflechtungen, die sein Milieu bildeten.

Durch die Schließung der Zeche, Fluktuation, Segmentierung der Erwerbsstruktur, die Ausweisung von Bauland und den Bau freistehender Einfamilienhäuser nahm der Raum zunehmend den Charakter einer Vorzeigestätte für Ziergärten und Hausfassaden an. Er wurde „clean“. Mit der Transformation zum Raum für Innenräume ging der der Siedlung eigene Charakter der kommunikativen Vergewisserungsform verloren.

Auf genau diesen Prozeß beziehen sich die Feststellungen im obigen Kneipengespräch zu Fernsehen, abnehmender Mitgliederzahl und Geldakquisition. Man kann sagen: Die Auflösung der Tradition wird noch mit den ihr eigenen Wahrnehmungsmustern wahrgenommen. Teils erscheint sie als schicksalhaft selbstverständlich – genau so wie die frühere Blütezeit, zu der Beteiligungsbereitschaft und Beteiligung eben einfach da waren; teils erscheint sie als Ausdruck fehlender moralischer Ausschöpfung lokalen Mäzenatentums. In keinem Fall aber erscheinen das Milieu bzw. die Siedlung, die das Klientel stellen, im von Sportwart W. bevorzugten moralfreien Bild des Markts, der – bevor es zu Beziehungen sozialer Art kommt – durch den Aufbau von Service-Zahlungsbeziehungen zu bedienen ist.

Abstrakt betrachtet bieten die Kontexturen des Erwachsenensports einer Fülle von individuellen Zugangslinien Raum, die sich in unterschiedlichen – in der Gegenüberstellung von Milieu- und Serviceorientierung nur schematisierbaren Nutzungsformen – niederschlagen: Hier kann möglicherweise modalisiert werden, was anderswo (z.B. in der Kommunikation mit dem Ehemann, mit Vorgesetzten etc.) nicht in Frage gestellt werden darf, sondern als fixierte Wirklichkeit kommuniziert bzw. ertragen werden muß (wie z.B. die Pflege von Sozialkontakten, die im familiären Raum nicht oder nur mit hohem Begründungsaufwand möglich ist; die Beheimatung von sozialer Anerkennung, die im Betrieb verwehrt bleibt etc.) Hier kann aber auch – sozusagen in der entgegenlaufenden Richtung – fixiert werden, was in anderen Lebensbereichen nicht modalisiert werden soll (z.B. sein Ansehen als sportlicher Typ zu behaupten, als dazugehörig zum traditionellen Familiensport, zum Milieu, zum Bekanntenkreis zu gelten). Die individuellen Lebenslagen und Gestaltbildungen, die die Inanspruchnahme sportiver Kontexturen subjektiv – aus der Teilnehmerperspektive – steuern, sind in der Regel nicht Bestandteil der Themen, die das Geschehen in den Sportgruppen selbst – gerade auch in seinen geselligen Einrahmungen – beherrschen. Den Sportbetrieb, den ein Übungsleiter verantwortet, kann man sich daher genauso wenig wie den Handlungsbereich eines Kursleiters an der Volkshochschule in einem direkten Sinne „teilnehmerorientiert“ vorstellen: die Pluralität der Ge-

staltbildungen wie auch die denkbare Gegenläufigkeit von Nutzungsformen, über die sich Teilnehmer auf ihn, seine Gruppe und darüberhinaus auf den Verein beziehen, ist ihm weder ungebrochen noch zugänglich noch könnte er sie in einem schlicht summarischen Sinn einfach integrieren. Die Integration der eigenen Gestaltbildung in die Kontextur einer Sportgruppe, eines Fitness-Studios, einer Altherrenmannschaft etc. muß jeder Teilnehmer selber leisten. An *diesem* Punkt ist Teilnehmerorientierung nicht möglich. Von der Kontextur – und nicht, wie bei der Gestaltbildung, vom Teilnehmer – aus gesehen kann es jedoch sein, daß es zum Zerfall in Symbol- und Verhaltenssegmente kommt, deren Contrast sich analog zum logischen Typus des konträren Gegensatzes (z.B. schwarz/weiß; Theater/Kegelclub etc.) bestimmt, und die dann nicht mehr als Elemente einer Kontextur gelten¹⁴. (Es handelt sich wohlgerne um eine Analogie: Die Kontrastierung bedarf der sozialen Bewertung und Zurechnung. Eine Kontextur kann in ihren Verzweigungen durchaus gegensätzliche Elemente enthalten, z.B. Cliques, die sich über Politik, andere die sich über Kultur, weitere, die sich über Kegelverein, Kneipe, Verwandtschaft etc. aufeinander beziehen. Entscheidend ist, inwieweit solche Gegensätze als inter- oder intrakontexturale Gegensätze thematisiert werden bzw. inwieweit die unterschiedliche thematische und soziale Dichte zwischen den Mitgliedern auf die Identität der Kontextur selbst zugerechnet wird.) An *diesem* Punkt ist Teilnehmerorientierung möglich bzw. als zentrale pädagogische Aufgabe des Übungsleiters benennbar: Sie besteht in der Beobachtung und Markierung der kontextureigenen Reproduktion wie auch im Austesten ihrer thematischen und sozialen Grenzen. Kontextmarkierungen liefert ein Übungsleiter durch seine Selbstäußerungen: sein Verhalten – bzw. in routinisierter, abgelagerter Form: sein Habitus – verweist die Teilnehmer, die er betreut, auf Realitätskonzepte und Selbstäußerungen, die im Rahmen der Kontextur möglich sind, und eingeschlossen darin auf die Ausgrenzung des Unmöglichen, des Störenden, wie auch des Fremden. Das heißt nicht, daß Übungsleiter im Aufbau und in der Reproduktion von Kontexturen autonom sind bzw. beides in Akten des persönlichen Heroismus selbst leisten könnten: Kontexturen vollziehen sich als sozialer Prozeß, sind allerdings durch die Ausgestaltung der Übungsleiterrolle symbolisch vertreten. Die Umfeldbedingungen, in denen sie sich bewegen, geben in der Regel Spielräume ab, die die Gestaltbarkeit begrenzen, und deren Überschreitung sich im Widerstand oder im Wegbleiben von Teilnehmern, in Konflikten mit dem Vereinsvorstand, im Erstarken der Sportkonkurrenz oder auch schlicht in ausbleibender Anerkennung des Arbeitseinsatzes äußern kann.

Die Pluralität von Kontexturen und Gestaltbildungen, die sowohl zwischen wie auch innerhalb von Vereinen anzutreffen ist, verweist auf den professionellen Problembezug des Vereinssports: Bindung zu konstituieren und auf Dauer zu halten. Bindung kostet Zeit – Lebenszeit – und man muß daher in irgendeiner Form „bezahlt“ werden. An den beiden Fallschilderungen kann man sehen, daß sich dabei eine Art Tausch vollzieht:

Die Kontextur hält Sinnangebote bereit, auf die sich die Gestalt der eigenen Beteiligung. Die Sinnangebote verweisen die eigene Beteiligung auf „mehr“ als als „nur“ auf sich selbst: Sie binden, indem sie lohnende Selbstbeschreibungen abstützen (das Leben genießen, Spaß haben, Stil pflegen, freundschaftliche Zuwendung besitzen, für die Jugend dasein etc.). In professionellen Gestaltbildungen (durch die sich Übungsleiter, Trainer, Animateure etc. auf Kontexturen beziehen) indiziert die Kontextur die sinnhafte Fixierung von Kommunikations- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten: Im einen Fall vertritt sie sich in der hedonistisch modern wirkenden Außendarstellung des Sportwarts W.; im andern Fall vertritt sie sich in der aus Milieu, Opferbereitschaft und Kleinvereinsiden-

tität gründenden Außendarstellung des Übungsleiters F. Beide Gestaltbildungen beruhen auf personengebundener Identifikation, sind also mit der Kontextur, die den sozialen Zusammenhalt garantiert, nicht identisch. Sie markieren die Kontextur jedoch an zentraler Stelle, indem sie die Spielräume ausprägen, in deren Rahmen sich Teilnehmer auf das Angebot, für dessen Bestand die Funktion des Übungsleiters symbolisch steht, beziehen können. Von diesem Punkt aus sind Krisendiagnosen möglich: Sie ergeben sich aus der Frage nach der Widerständigkeit, die eingelebte Kontexturen den Veränderungen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt entgegensetzen können.

Anmerkungen

- 1 Eine monographische Darstellung liegt bislang nicht vor. Die Ergebnisse wurden im Rahmen des Projekts des Deutschen Sportbunds „Fortschreibung der Rahmenrichtlinien für die Ausbildung von Übungsleitern“ vorgestellt. Dazu existiert eine von RITTNER gebilligte Mitschrift (Verfasser: BURKHARD STROB, Univ. Paderborn), auf die ich mich beziehe.
Im Rahmen dieses Projekts, das unter der Leitung von D. JÜTTING, Univ. Paderborn, steht, und an dem der Verfasser mitgearbeitet hat, wurden umfangreiche Erhebungen über die Ausbildungsstruktur im Deutschen Sportbund angestellt. Die folgenden Ausführungen und benutzten Materialien entstammen den Beiträgen des Verfassers zu diesem Projekt.
- 2 Der Begriff „sportiv“ ist eine sprachliche Notlösung: Ich benutze ihn, um die dem Adjektiv „sportlich“ anhaftende Konnotation auszuschalten.
- 3 Der Begriff der Gestalt bzw. Figur kommt aus der Gestaltpsychologie: Er unterstellt, daß Menschen ihre Selbstäußerungen wie auch ihr Handeln in eine von ihnen selbst konstruierte Wirklichkeit einbauen, sie sich also erst durch selbstgeschaffene Konstruktionen auf die Welt außerhalb ihrer Psyche und ihres Bewußtseins beziehen können. Durch diese Konstruktionen bzw. „Gestalten“ wird es möglich, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Bewußtsein zur Wirklichkeits- *bestimmung* einzusetzen, d.h.: Figur und Hintergrund, Gestalt und Umwelt, Zentrum und Peripherie zu unterscheiden (vgl. PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1985; WALTER 1985). Mit dieser Problematik des gestaltpsychologischen Zugangs aufgrund der ihm eigenen Ganzheitsvorstellung kann ich mich im folgenden nicht befassen. Ich benutze den Gestaltbegriff, weil er den methodischen Akzent auf Wahrnehmung und Orientierung legt und damit als personenbezogenes Korrelat des unten entwickelten Kontexturbegriffs gelten kann.
- 4 Als Motive des Freizeitsports stehen empirisch im Vordergrund: Freude, Spaß, eigener Freundeskreis und durchaus auch: Leistung. Diese in standardisierten Befragungen erzeugten Benennungen können die Unterschiedlichkeit – zudem auf einem hohen Aggregationsniveau – nur indizieren, aber nicht ersichtlich machen können. So kann z.B. das Leistungsmotiv – je nach Gestaltbildung – völlig unterschiedliche Qualitäten aufweisen (vgl. JÜTTING 1985).
- 5 Am Beispiel der Hamburger Turnerschaft von 1816 – mit ca. 6500 Mitgliedern und einem Freizeitsportanteil von 75 % (vgl. ILKER 1986).
- 6 Zum Variationsreichtum der Kontexturen von Fußballfans und zur Schwierigkeit von Sozialpädagogen, mit professionellen Gestaltbildungen in diese Kontexturen einzudringen vgl. HEITMEIER/PETER 1988.
- 7 Beobachtbar ist der symbolische Zusammenhang von sozialkultureller Figuration und sportiver Selbstbeschreibung während der Weimarer Republik an einer Vielzahl von Organisationsformen und Vereinsgeschichten sowie an der sportpolitischen Diskussion in den Parteien. Exemplarisch: STÜBLING (1983) sowie GEHRMANN (1979).
- 8 In dieser Karriere flossen natürlich auch in der Zwischenkriegszeit – etwa im Sportstättenbau, bei der Anwerbung von Trainern, bei der Beschäftigung von Spielern mit leichteren Arbeiten etc. – Zuwendungen von lokal benachbarten Unternehmen ein. Sportindustriellen Charakter hatte der Fußball deshalb jedoch noch nicht. Dazu war sowohl das Mäzenatentum wie auch das Spielsystem zu parochial aufgebaut und daher für Mobilität von unten nach oben relativ offen. BAROTH (1988); GEHRMANN (1988, S. 191); LINDNER/BREUER (1982) (Typisch etwa: Der Auf-

- stieg des SV Sodingen nach dem zweiten Weltkrieg, ebenda, S. 75); vgl. auch BIETAU (1987, S. 193).
- 9 erinnert sei an die expansive Nutzung der Medien für die unterhaltungsindustrielle Stilisierung von Stars wie MAX SCHMELING, ERNST KUZORRA, RUDOLF CARACCIOLA etc.
 - 10 Im engeren Sinne für Zwecke der didaktischen Planung und Unterrichtsvorbereitung in der Erwachsenenbildung wurde der Begriff Kontextes bei SCHÄFFTER (1984) entwickelt: Für SCHÄFFTER sind Lernkontexte soziale Präformierungen, durch die sich die Art der Zurechnung und Qualifizierung von Lernprozessen eingrenzen läßt. Als Analysekategorie zur Identifikation von Sinn Grenzen und zur Unterscheidung von Lernhierarchien siehe auch SCHÄFFTER (1986). Im Sinne von Lernhierarchien vgl. auch MAROTZKI (1988).
 - 11 Mir geht es in diesem Rahmen lediglich um die typologische Herausarbeitung des Kontrasts. Eine vergleichsmethodische Analyse von Vereinskulturen fehlt bislang.
 - 12 Zu diesem Milieubegriff vgl. HITZLER/HONER 1984.
 - 13 Zum Zusammenhang von lokaler Überschaubarkeit und – positiv korrelierender – Vereinsmitgliedschaft vgl. auch DUNCKELMANN 1975.
 - 14 Zum Gegensatz vgl. KAMLAH/LORENZEN 1987. Logische Gegensätze können in sozialer Hinsicht durchaus als Synonyme gelten. Insofern geht es nicht um ein logisches, sondern um ein empirisches Problem.

Literatur

- ANDERS, G.: Integrationsprobleme des Sportvereins. In: KUTSCH, T./WISWEDE, G. (Hrsg.): Sport und Gesellschaft. Die Kehrseite der Medaille. Königstein 1981, S. 15–28.
- BAROTH, H. D.: „Jungens, Euch gehört der Himmel!“ Die Geschichte der Oberliga West 1947–1963. Essen 1988.
- BATESON, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt/M. ³1984.
- BAUR, J.: Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers. Ein Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), Heft 2, S. 152–160.
- BIETAU, A.: Vom Pütt auf'n Platz? Die Veränderung jugendlicher proletarischer Lebenswelten im Ruhrgebiet seit 1945. In: BREYVOGEL, W./KRÜGER, H.: Land der Hoffnung–Land der Krise. Jugendkulturen im Ruhrgebiet 1900–1987. Berlin/Bonn 1987, S. 186–199.
- CACHEY, K.: Sport und Gesellschaft. Zur Ausdifferenzierung einer Funktion und ihrer Folgen. Schorndorf 1988.
- DIGEL, H.: Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“. Frankfurt 1986. S. 14–43.
- DUNCKELMANN, H.: Lokale Öffentlichkeit. Eine gemeindesoziologische Untersuchung. Stuttgart u.a. 1975.
- GEHRMANN, S.: Der F.C. Schalke 04. In: HOPF, W. (Hrsg.): Fußball. Soziologie und Sozialgeschichte einer populären Sportart. Bensheim 1979, S. 117–130.
- GEHRMANN, S.: Fußball-Vereine-Politik. Zur Sportgeschichte des Reviers 1900–1940. Essen 1988.
- GUTSCHE, K.: Aus- und Fortbildung im Sport. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1986, S. 230–246.
- GÜNTHER, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: Ders.: Beiträge zu einer operationsfähigen Dialektik. Bd. III, Hamburg 1980, S. 183–211.
- HARNEY, K./KORING, B./JÜTTING, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987.
- HARNEY, K./MARKOWITZ, J.: Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY/KORING/JÜTTING 1987, S. 305–357.
- HEINEMANN, K.: Zum Problem der Einheit des Sports und des Verlust seiner Autonomie. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1986, S. 112–128.

- HEITMEYER, W./PETER, J.: Jugendliche Fußballfans. Soziale und politische Orientierungen. Gesellschaftsformen, Gewalt. Weinheim/München 1988.
- HITZLER, R./HONER, A.: Lebenswelt-Milieu-Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1984), Heft 1, S. 56–74.
- HONER, A.: Beschreibung einer Lebenswelt. Zur Empirie des Bodybuilding. In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985), Heft 2, S. 131–139.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CHR.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Z.f.Päd. 35 (1989), Heft 6, S. 749–770.
- ILKER, H.: Zur Zukunft des Großvereins im Sport. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1986, S. 112–128.
- JÜTTING, D.: Handeln im Erwachsenensport aus der Teilnehmersperspektive. In: SPERLE/SCHULKE (Hrsg.): Handeln im Hochschulsport. Ahrensburg 1985, S. 66–99.
- JÜTTING, D. H./STROB, B.: Die Aufgabe und Stellung der „ÜbungsleiterInnen“ im Sportverein. Eine Thesen- und Materialsammlung. Paderborn 1989 (Manuskript).
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung–Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Z.f.Päd. 35 (1989), Heft 6, S. 789–808.
- KAMLAH, W./LORENZEN, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim/Wien/Zürich 1987, (Nachdruck der Erstausgabe von 1973).
- KORING, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: Z.f.Päd. 35 (1989), Heft 6, S. 771–778.
- KRONER, W./WOLFF, S.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989, S. 72 – 121.
- KRÜGER, A.: Zur Professionalisierung im Freizeitsport. In: HAAG, H./HEINEMANN, K. (Hrsg.): Berufsfeld Sport, Texte zu Tätigkeitsfeldern und Berufschancen. Schorndorf 1987, S. 212 – 334.
- LINDNER, R./BREUER, H. TH.: „Sind doch nicht alles Beckenbauer“. Zur Sozialgeschichte des Fußballs im Ruhrgebiet. Frankfurt/M. 1982, (3. Auflage).
- MAROTZKI, W.: Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), Heft 3, S. 331–346.
- NITTEL, D.: Wie sich schulische Lehr- und Lernformen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung niederschlagen können. In: EBERT, G./HESTER, W./RICHTER, K.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausbeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M. 1986, S. 202–222.
- PERLS, F. S. / HEFERLINE, R. F./GOODMAN, P.: Gestalt-Therapie. Wiederbelebung des Selbst. Stuttgart 1985.
- RITTNER, V.: Zur Soziologie körperbetonter sozialer Systeme. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien (= Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen 1983, S. 233–255.
- RITTNER, V.: Freizeit und Sport. In: Deutsche Gesellschaft für Freizeit (Hrsg.): Freizeit–Sport – Bewegung. Erkrath 1987, S. 94–99.
- RITTNER, V.: Der Übungsleiter als Problem der Organisationsentwicklung. Zu Problemen der Übungsleiter- und Trainer-Einbindung in den Sportverein. Köln 1988 (Manuskript).
- RITTNER, V./MRAZEK, J.: Zur Sozialfigur des Übungsleiters. Mitschrift von B. STROB. Paderborn 1988 (Universität/GHS Paderborn).
- SAURBIER, B.: Geschichte der Leibesübungen. Frankfurt/M. 1976.
- SCHÄFFTER, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984.
- SCHÄFFTER, O.: Verstehen als alltägliche Fiktion. In: EBERT, G./HESTER, W./RICHTER, K.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M. 1986, S. 186–201.
- STÜBLING, R.: Kultur und Massen: Das Kulturkartell der modernen Arbeiterbewegung in Frankfurt am Main von 1925 – 1933. Offenbach 1983, S. 67–82.

- TENFELDE, K.: Die Entfaltung des Vereinswesens während der Industriellen Revolution in Deutschland (1850–1873). In: DANN, O. (Hrsg.): Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. München 1984 (= Historische Zeitschrift. Beiheft 9), S. 55–114.
- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Z.f.Päd. 35 (1989), Heft 6, S. 809–824.
- TIMM, W.: Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. Teil II: Organisations- Angebots- und Finanzstruktur. Schorndorf 1979.
- URBAINSKY, N.: Die Konzeption der Übungsleiterausbildung in Nordrhein - Westfalen. Ein pädagogischer Beitrag zur Analyse der didaktisch-curricularen Struktur im außerschulischen Sport. Bochum 1987. (Diss.)
- WALTER, H.-J.: Gestalttheorie und Psychotherapie. Opladen ²1985.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus Harney, FB Erziehungswissenschaften, BE V Institut für Sozialpädagogik, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet

Man nehme ein Stück Praxis (1), eine Prise Pädagogik (2), zwei Schuß Empirie (3) und eine theoretische Brille; man nehme das Stück Praxis heiter, die Prise unter die Lupe und den Rest ernst; doch zuerst putze man die Brille:

Zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört, die Pädagogik dabei zu beobachten, wie sie das beobachtet und beschreibt, was sie „Praxis“ nennt. Eine der dabei möglichen Beobachtungen ist, daß es die Pädagogik beim Beobachten und Beschreiben nicht bewenden läßt, sondern raten und helfen will. Tritt dieserart zu Reflexion Engagement (KLAFKI 1963), erwartet die Pädagogik manchmal irrtümlich, „die Praxis“ erwarte von ihr „Rezepte“, obwohl doch konkrete Hilfe oder wenigstens aktueller Rat erwartet werden; Indikator für diesen Irrtum ist, daß der Satz, die Pädagogik dürfe oder wolle aber keine Rezepte geben, gesagt oder geschrieben wird, bevor irgendwer um Rezepte gebeten hat.

Die Sätze (mein vorhergehender und der in ihm zitierte) sind genauerer Analyse wert. Bevor ich sie aufnehme, will ich aber das Beobachten des Beobachtens mit einem Beispiel veranschaulichen – und so einer pädagogischen Empfehlung für den Fall folgen, daß die Sache, die man klären will, kompliziert ist. Die hier zur Rede stehende Sache ist zusätzlich dadurch kompliziert, daß „Praxis“, Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Personalunion betrieben werden können; ich bin also wieder in der Situation der „drei Hunde“ – der dritte, der Erziehungswissenschaftler, sagt: „Ich wollt', ich könnt' mich mir nachlaufen sehen“ (DIEDERICH 1988, S. 42f.) –, und ich habe als Erziehungswissenschaftler den Verdacht, der zitierte Satz, als Pädagoge dürfe oder wolle ich keine Rezepte geben, käme mir besonders leicht über die Lippen, wenn ich in einer Situation gefordert, aber hilflos und ratlos bin, also (anders als mancher Praktiker) nicht weiß, wie man ein gestürztes Pferd wieder aufrichtet.

1. *Ein Stück Praxis*

„Ein dichter Schwarm von Kindern hat im Kreise zugesehen. Alle in gespanntester Aufmerksamkeit, alle in Gedanken mitratend und mithelfend. Vergessen sind jetzt die alten Deutschen und David und Absai, vergessen ist, wie man einen Dezimalbruch in einen echten verwandelt, vergessen ist die wichtige Thatsache, daß das Pferd zu den Einhufern gehört, daß es vier Beine hat, ein edles Tier ist, Hafer frißt und oft den Reiter trägt, – das Leben, das sinnstarke, überzeugende Leben der Straße hat die Kinder in seine Schule genommen! ‚Aha, so wird's gemacht! – Fein! fein! Nun hab ich's, gesehen!‘ sagt naiv ein größerer Junge neben mir zu seinen Freunden“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41f.).

Soweit beschreibt SCHARRELMANN, was er an den beobachtenden Schülern beobachtet hat. Aber er hat, parallel dazu, auch den Vorgang beobachtet, der die Aufmerksamkeit auf sich zog, auch die seine:

„Ein Bierwagen rasselt um die Ecke. Vor irgend etwas scheut das Pferd, es springt zur Seite, rutscht aus und – stürzt. Eilig steigt der Führer vom Bock und sucht sein Pferd wieder aufzurichten, – es gelingt ihm nicht. Er strängt es ab, es hilft nicht. Er nimmt die Deichsel und alles überflüssige Geschirr fort, auch das nützt noch nichts. Endlich greifen ein paar Helfer ein. Das arme erschrockene Tier wird über den Rücken auf die andere Körperseite gewälzt und – erhebt sich ohne weiteres“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41).

Folgt man seiner Schilderung, hat SCHARRELMANN in dieser Situation weder geholfen noch geraten, also weder mit angepackt noch den entscheidenden Tip gegeben. Ob er nicht konnte oder nicht wollte, erfahren wir nicht. Immerhin deutet er aber in seine Beobachtung der Kinder hinein, diese seien „in Gedanken mitratend und mithelfend“ beteiligt gewesen (was wirklich in ihren Köpfen vorging, konnte er nicht sehen). Aber er hat einen Anhaltspunkt, vielleicht sogar einen Beleg für diese Interpretation: die Äußerung des größeren Jungen. Vor allem ihretwegen habe ich aus vielen Geschichten diese ausgewählt – so der pädagogischen Empfehlung folgend, man solle auf theoretische Begriffe im Erzählmodus einstimmen.

SCHARRELMANN benutzt an dieser Stelle das Wort „naiv“, um die Äußerung näher zu charakterisieren. Sei es, daß er sie schon naiv fand, als er sie hörte, sei es, daß ihm diese Charakterisierung erst während des Niederschreibens der Schilderung in den Sinn kam, für mich als Beobachter SCHARRELMANNS jedenfalls ist das Vorkommen des Wortes „naiv“ überraschend und aufregend. Liest man die Schilderung in der richtigen Reihenfolge der beiden Absätze (zuerst wird der Vorgang beschrieben), so schließt die Wiedergabe der Schüleräußerung das Geschehen auf beiden Beobachtungsebenen ab: Das Pferd „erhebt sich ohne weiteres“ (schreibt SCHARRELMANN) und der größere Junge sagt: „Aha, so wird's gemacht!“ (Das „so“ ist im Original gesperrt.) Sprache hat neben vielen Vorteilen den Nachteil, daß man nur nacheinander erzählen kann, was sich zeitgleich ereignet hat. Für Rezepte ergibt sich daraus, daß sie nur nacheinander sagen können, was man gleichzeitig tun soll.

„Naiv“ hat hier vermutlich mehrere Lesarten. Die naivste ist, daß SCHARRELMANN nur eine Differenz zwischen der kindlichen Freude des Jungen und seinem Alter markieren will – und sonst nichts. Dann dürfte man sich auch SCHARRELMANN als fasziniert von dem Erfolg der Intervention vorstellen. Dafür spricht (neben dem Gedankenstrich vor der Formulierung ‚erhebt sich ohne weiteres‘) der Schluß, den SCHARRELMANN aus der Begebenheit (dem Vorgang und seiner Beobachtung) zieht:

„Schule und Straße! Zwei Welten sind's, die sich unaufhörlich berühren müssen. Wie oft aber unterrichten wir nur *Wortwissen*, wo wir *That* wissen geben sollten“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41 – Hervorhebung im Original). Ich möchte das die praktische Lesart nennen. Nicht, daß Praktiker durchweg nur diese Perspektive hätten, wissen zu wollen, wie es gemacht wird; aber in der Situation „das Pferd ist gestürzt“, im Hier und Jetzt des konkreten und aktuellen (Not-)Falls zählt nur dieses Wissen: Tatwissen – und genauegenommen ist Tat noch besser als Rat.

Unbefriedigend an dieser Lesart erscheint mir gleichwohl, daß sie die Transferleistungen so unbetont läßt. Nicht nur SCHARRELMANN zieht ja einen Schluß aus der Begebenheit (betrachtet man ihn nicht nur als Beobachter, sondern als Buchautor, so schildert er diese Begebenheit ja sogar als exemplarisch für die Unterscheidung von Wortwissen und Tatwissen), auch der Junge generalisiert. „Aha, so wird's gemacht!“ heißt dann: So wird es *immer* und immer wird es *so* gemacht. Angesichts des aktuellen und konkreten glücklichen Ausgangs fühlt der Junge sich zum Transfer auf künftige gestürzte Pferde und hilf-

reiche Maßnahmen (über den Rücken auf die andere Seite wälzen) berechtigt. Man könnte auch sagen, der Junge abstrahiere vom Hier und Jetzt der Situation und entwerfe eine Regel für die Klasse der Vorfälle vom Typ „Pferd ist gestürzt“: „Man wälze das Tier über den Rücken auf die andere Seite!“ Das ist offensichtlich die pädagogische Lesart: Was will uns der Autor damit sagen? Was hat der Junge daraus gelernt?

Naiv an dieser Lesart (sage ich als Praktiker) ist, daß die Differenz zwischen Wissen und Tat verwischt wird, und SCHARRELMANN könnte mit dem Wort „naiv“ dies sagen wollen: Du denkst, Junge, du wüßtest jetzt, wie es gemacht wird, aber du hast nur das Prinzip verstanden. Wenn du das erste Mal einem gestürzten Pferd aufzuhelfen versuchen wirst, wirst du bemerken, daß es neben dem prinzipiellen Wissen einigen Mutes und einiger Geschicklichkeit bedarf, das Tier zu beruhigen und umzuwälzen. So betrachtet, hätte der Junge in der Situation kein Tatwissen erworben (helfen), sondern, wie in der Schule auch, nur Wortwissen (raten). In einen so offenkundigen Selbstwiderspruch wird SCHARRELMANN sich mit dem Gebrauch des Wortes „naiv“ nicht verwickelt haben wollen. Das macht, obwohl er als Reformpädagoge schreibt, die pädagogische Lesart unwahrscheinlich.

Die dritte, die wissenschaftliche Lesart zieht die Generalisierbarkeit der Situation in Zweifel. Die Regel könnte ja nur für Schimmel oder nicht im Winter gelten, die (induktive) „Ableitung“ eines Prinzips aus dem Vorfall ist ziemlich „kühn“. Naiv hätte SCHARRELMANN die Äußerung des Jungen dann genannt, weil sie auf einer derart spärlichen Datenbasis eine so weitreichende Hypothese errichtet. Das hat SCHARRELMANN wohl nicht sagen wollen, er gebrauchte „naiv“ ja nicht attributiv, sondern adverbial, und er glaubt noch an die Anwendbarkeit von „Wissen“, zumindest soweit es Tatwissen betrifft.

Mir gibt diese Lesart Gelegenheit, Einschränkungen der Anwendbarkeit von Wissen zu erwähnen (und damit auszuklammern), die Rezepte mit allem anderen Wissen teilen: Alles Wissen ist „hypothetisch“ (schon als Wissen über die Vergangenheit und erst recht, wenn es auf die Zukunft angewandt werden soll). Die „Anwendung“ von Wissen (über die Wahrscheinlichkeit von Ereignissen, über die Bedingungen, unter denen sie eintreten oder nicht, über Regelmäßigkeiten ihrer Verknüpfung zu Vorgängen, über „Gesetze“, welche diese Vorgänge „regieren“) setzt voraus, was – strenggenommen – nie gegeben ist, die völlige Gleichheit der Situation (als Inbegriff für den gleichzeitigen Zustand vieler Variablen) und das Fortgelten der Bedingungen, unter denen das anzuwendende Wissen erworben wurde, im Falle der „Naturgesetze“ also z.B. den Fortbestand der Welt. Aus der Tatsache, daß die Zukunft unbestimmt ist, und der anderen, daß keine Situation einer anderen in jeder Hinsicht gleicht, lassen sich also zwar allgemeine Aussagen über mögliche Beschränkungen der Anwendbarkeit jeglichen Wissens ableiten, aber keine, die spezifische Vorbehalte gegen Rezepte begründen könnten. Wer aus Gründen dieser Art Skrupel hat, Rezepte zu geben oder anzuwenden, muß auf jegliches Handeln (und selbstverständlich auch Denken) verzichten. Von solchen Bedenken und „Bedenkenträgern“ handelt der nächste Abschnitt.

2. Eine Prise Pädagogik

„Rezepte und Rezeptbücher, in denen Rezepte dargestellt, kommentiert und mit Hinweisen für den rechten Gebrauch versehen werden, sind bei vielen Pädagogen nicht sonderlich angesehen. Ja, selbst die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Büchern, die auch als Rezeptologien bezeichnet werden, wird von manchen fast als Zumutung empfunden“ (DRERUP 1988, S. 103).

Ein besonders prominentes Beispiel dafür bietet BLANKERTZ (1969, S. 18f.); es kann gleich vierfach in Anspruch genommen werden: Als Beleg für „Zumutung“ im Tonfall, als eine charakteristische Aufzählung dessen, was in der Pädagogik unter den Sammelbegriff „Rezept“ fällt, als typische Formulierung des vermeintlich spezifischen Einwands gegen die Transferierbarkeit des Rezeptwissens und schließlich als Indikator für die normative Basis der pädagogischen Abneigung gegen „Rezepte“.

„Auf primitiver, vorwissenschaftlicher Ebene handelt es sich bei ‚normativer Didaktik‘ um apodiktisch formulierte Anweisungen für den Unterricht, die bestimmten Erfahrungssätzen und überlieferten Meinungen entnommen und dann als verbindliche Norm aufgestellt sind. Dazu gehören alle isolierten, ihrer Voraussetzungen und Begründungen beraubten Vorschriften über Unterrichtsinhalte, Lernschritte und methodische Mittel. Die Kompendien-Literatur zur Unterrichtsvorbereitung, aber auch viele ‚Handreichungen‘ für den Unterricht in einzelnen Schulfächern, zumeist mit dem Titel ‚Fachmethodik‘, mitunter auch als ‚Fachdidaktik‘ angeboten, sind voller solcher Sätze. Innerhalb der Situation, aus der sie einmal gewonnen wurden, mochten sie wenigstens teilweise berechtigt sein, aber von ihrem Erfahrungsfeld abgelöst und als normative Handlungsanweisung vorgetragen, sind sie sinnlos. So lesen wir hinsichtlich der Unterrichtsinhalte beispielsweise, daß das Thema ‚Feuerwehr‘ nicht vor dem 4. Schuljahr behandelt werden dürfe, daß die lateinische Lektüre mit Cäsar beginnen müsse, daß lebende Autoren im Deutsch-Unterricht nicht oder nur sparsam zu benutzen seien; auf der gleichen Ebene liegt auch, wenn aus der empirisch-experimentellen Tatsachenfeststellung, daß mit Hilfe des programmierten Unterrichts zweijährige Kinder erfolgreich im Lesen und Schreibmaschineschreiben unterwiesen werden können, normativ gefolgert wird, nun müsse auch so verfahren werden. Ähnliche Beispiele finden wir für Lernschritte, wenn etwa im fremdsprachlichen Unterricht die Folge vorgeschrieben wird: Vokabelabfragen – Übersetzen – Extemporieren. Der verbreitetste Tummelplatz normativer Sätze aber ist das Feld der Unterrichtsmethoden, wobei der überzogene Anspruch zwangsläufig die jeweils berechtigten Einzelaspekte isoliert und für das Ganze erklärt, ein Sachverhalt, den wir später im Zusammenhang der lerntheoretischen Didaktik ausführlich behandeln werden. Hier wollen wir nur auf jene trivialen Forderungen verweisen, die als Ausläufer der normativen Methodenlehre sich zwar nur selten in die Literatur verirren, dafür um so mehr die jungen Lehrer während der praktisch-pädagogischen Ausbildung plagen, so etwa, wenn verlangt wird, daß das Unterrichtsthema immer von einem Schüler genannt werden müsse (durch geschicktes Arrangement während des ‚Einstiegs‘) oder daß der Lehrer immer schräg zur Klasse zu stehen habe (weil er dann alles sehe). Der Dogmatismus solcher Normen ist leicht durchschaubar“ (ebd. S. 18f.).

Die Passage enthält beweiskräftige Indizien dafür, daß hier das Engagement gegenüber der Reflexion dominant geworden ist. Von dem auch mit injurierender Intention gebräuchlichen Wort „primitiv“ über sprachliche Schnitzer („der verbreitetste Tummelplatz“) bis zur impliziten Selbstwiderlegung („ihrer Begründungen beraubte Vorschrift“ vs. „weil er dann alles sehe“) unterläuft BLANKERTZ so ziemlich alles, was man sich als Beobachter wünschen kann.

Das härteste Verdikt trifft die „trivialen Forderungen“, man könnte auch sagen „guten Tips“. Den zweiten ereilt dabei das Schicksal der „stillen Post“: Selbstverständlich soll der Lehrer nicht „schräg zur Klasse“ stehen, sondern an einem Ende einer der beiden Diagonalen des Klassenraums, und auch dann sieht er nicht „alles“, aber mehr als von jedem anderen Platz aus – und das bei fast jeder Sitzordnung. Die andere Empfehlung, man solle das Unterrichtsthema (so die Stunde eines hat) möglichst nach einem geschickt arrangierten „Einstieg“ von einem Schüler nennen lassen, hat mehr guten Sinn, als BLANKERTZ deutlich macht. Gerade Stunden, die mit einem Rätsel, einem Problem, einer Überraschung für die Schüler beginnen (also ein von der Reformpädagogik favorisiertes Design haben), verlangen, daß man das Thema nicht am Anfang der Stunde stellt, daß man sogar Schüler, die es schon erraten haben, zu schweigen bittet, bis die Mehrzahl der Klasse ge-

funden hat, „worum es heute geht“. „Woran man zeigt, worum es geht“ ist eine primitive Formel für das pädagogische Problem des Elementaren, das KLAFFKI (1959) mit seiner Theorie der kategorialen Bildung beantwortet hat. Wenn dann ein Schüler (nächstes Rezept: möglichst ein „schwacher“, wie die Primitiven = Eingeborenen sagen) das Thema genannt hat, kann seine „Behandlung“ losgehen; denn so vergewissert sich der Lehrer (bei der Beschreibung der – oftmals täuschenden – Selbstbeobachtung bediente sich unser Stamm bis vor kurzem einer rein patriarchalischen Semantik), daß nun (fast) alle wissen, „worum es heute geht“.

Wenn ein Blinder über Farben schreibt, erwartet man nichts anderes, wie aber kann das jemandem wie BLANKERTZ unterlaufen? Meine erste These ist: Er war kein eingeborener Volksschullehrer, er duftete nicht nach dem Milieu und kannte es kaum. Das stärkste Indiz für seine Blindheit ist das „immer“. „Bei uns“ wird zwar einfach und nicht sehr abwechslungsreich gekocht, aber doch nach verschiedenen Rezepten, und wir wissen auch Krankheiten zu unterscheiden (und Rezepte gemäß Krankheitsbild zu verschreiben). „Sinnlos“ können unsere Rezepte nur jemandem vorkommen, der unserem Milieu ziemlich fremd gegenübersteht – Beleg: der nicht zwischen „Situation“ und „Erfahrungsfeld“ (dem einen gestürzten Pferd und der Klasse der gestürzten Pferde) zu unterscheiden vermag und nicht bemerkt, daß genau dies *unser* Problem ist, der Transfer von dem Erfahrungsfeld auf die Situation.

Soweit ist (praktisch und pädagogisch) alles verzeihlich; daß BLANKERTZ aber zu glauben scheint, dies sei nur *unser* Problem und nicht auch das seine (sein Wissen sei von höherem Wert oder gar besser anwendbar als das unsere) möchte ich als weiteren Beleg dafür anführen, daß er hier als engagierter Pädagoge schreibt, der alle wissenschaftstheoretisch gebotene Vorsicht fallen gelassen hat. Er sucht uns sozusagen mit missionarischem Eifer heim, statt mit dem ethnologischen Blick des an Unterricht interessierten Erziehungswissenschaftlers distanziert zu analysieren, was die Eingeborenen so sprechen und handeln läßt, wie sie es tun.

Vollständig lauten die beiden Rezepte: *Wenn* du die ganze Klasse überblicken willst, begib dich (am besten) an ein Ende einer Diagonalen; *wenn* du „eine spannende Stunde halten“ willst, überlege Dir, wie du (sogar „schwachen“) Schülern dazu verhelfen kannst, das Thema zu erraten. In der Wenn-Hälfte des Rezepts steht das „Erfahrungsfeld“ (die Klasse der Situationen, in denen die Erfahrung gemacht wurde und auf die das Rezept „angewendet“ werden *kann*). Die andere Hälfte von Rezepten ist in der Tat eine „apodiktisch formulierte Anweisung“: Man nehme! Man wälze, man gehe, man überlege...! Im nächsten Abschnitt werde ich aber darauf hinweisen, daß auch wir nicht sagen, ob man die Suppe links- oder rechtsherum umrühren, oder die Pille mit der linken oder rechten Hand nehmen soll, auch unsere Rezepte lassen Platz für Kontingenzen, oftmals leider zu viel und oftmals leider mangels noch genaueren Wissens.

Zuvor ist noch etwas zur normativen Basis des Normierungsvorwurfs und dem Problem der normativen Folgerung zu sagen. Das in diesem Zusammenhang einprägsamste Beispiel (KLAFFKI: der prägnante Fall) ist sicher, daß jemand, der keine Rezepte geben kann (weil er keine hat), sagt, er dürfe oder wolle keine geben (ich sagte eingangs, daß ich mich selbst dabei ertappe). In neuerer Zeit haben genau dies Beobachter der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik vorgeworfen, aus dem Nicht-Können ein Nicht-Dürfen oder Nicht-Wollen zu folgern (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 346).

Der zweite (und gravierendere) Fall von impliziter Selbstwiderlegung bei BLANKERTZ ist, daß er „uns Rezeptologen“ als Trugschluß vorwirft, was er selbst zur Basis seiner Ar-

gumentation macht. Das kommt davon, wenn man nicht gewohnt ist, zwischen materialer und formaler Normierung zu unterscheiden. Es normiert ja nicht nur (material), wer (inhaltlich) bestimmte Normen setzt, sondern auch wer (formal) bestimmt, wann (irgendwelche) Normen (nicht) gesetzt werden dürfen. Ironischerweise stammt diese Unterscheidung (in der Pädagogik) von ERICH WENIGER; seine Schüler haben aber den Transfer aus seinem Erfahrungsfeld (der Doppelrolle des Staates in der Erziehung) auf ihre Situation (das Verhältnis von Pädagogik und Praxis) – wie man hier sieht – leider nicht immer geleistet (vgl. DIEDERICH 1988, S. 132f.). Um es nochmals und mit einem einfacheren Beispiel zu versuchen: Im Parlament wird zwischen Anträgen zum Verhandlungsgegenstand (material) und Anträgen zur Geschäftsordnung (formal) unterschieden, und letztere haben Vorrang (DIEDERICH 1979, S. 26). Analog ist die formale Normierung „man darf keine Rezepte geben“ (auch wenn man welche hätte), „weitergehend“ als der Versuch, irgendein Rezept zu geben oder anzuwenden.

Schließlich geht BLANKERTZ noch über zwei andere wichtige Unterscheidungen kommentarlos hinweg, obwohl die Passage das Material dazu enthält; ich meine die Unterscheidung zwischen Verboten und Geboten und die zwischen Fragen und Antworten: „das Thema ‚Feuerwehr‘ nicht vor dem 4. Schuljahr“ / „mit Caesar beginnen“, überlege (frage dich), wie du die Schüler das Thema „finden“ lassen kannst / begib dich an ein Ende einer Diagonalen. So betrachtet, wimmelt auch die sich für wissenschaftlich haltende Pädagogik von Rezepten, allerdings vorwiegend vom Typ: „Lege dir folgende Fragen vor!“ oder: „Vermeide dies oder jenes!“

Empfehlungen zur Reflexion einiger Rahmenbedingungen von Unterricht und zu seiner Planung (in Form einer vorläufigen Selbstfestlegung auf Ermessensspielräume) lasse ich nun außer Betracht. Sie gehören zum Typ „Lege dir folgende Fragen vor!“ (aber nur diese). Er ist bei weitem nicht so selektiv wie die materiale Normierung durch „Antworten“, die in Gestalt von Verboten oder gar Geboten gegeben werden („Sei nie ironisch gegenüber Kindern!“ vs. „Sei Kindern gegenüber stets freundlich!“). Während bei Vorschriften vom Typ „Unterlasse!“ offenbleibt, was man statt dessen tun soll, sind Handlungsvorschriften vom Typ „Tue dies – und nichts anderes!“ das, wogegen sich BLANKERTZ wendet. Aber er wendet sich, genaugenommen, nur gegen „vorbeugende“ Rezepte, nicht gegen die Anwendung im akuten Notfall (wenn das Pferd gestürzt ist). Alle seine Beispiele entstammen Planungs- oder Ausbildungssituationen; was er bestreitet ist, daß man auf lange Sicht und ohne die Anwendungssituation zu kennen, „Rezepte“ geben könne. Trifft er damit „unser“ Problem? Ja, insofern in der Lehrerbildung tatsächlich oft die Frage gestellt wird: „Was tut man, wenn...?“ Das „wenn“ ist, wie gesagt, wichtig und unser Problem ist weniger, zu sagen, was man tun *könnte*, als die Fragenden zu einer hinreichend präzisen Beschreibung der Situation zu bringen (wären wir als Praktiker tatsächlich in der Situation, müßten und würden wir ja handeln – oder unterlassen –, ohne lange zu überlegen). Nein, denn für dieses Problem kann man sich Zeit nehmen, und während man über die Situation spricht, fallen einem meist einige Rezepte ein (die Fragenden entwickeln allerdings einiges Geschick darin, die Situation daraufhin derart weiter zu präzisieren, daß das jeweils genannte Rezept nicht mehr paßt). Nein vor allem, weil „unser“ Problem ist, im akuten Fall kein Rezept parat zu haben. Im akuten Fall sind aber auch, wie gesagt, weniger Rezepte gefragt als Rat und Hilfe. Rat ist nicht in dem strikten Sinne normierend, den BLANKERTZ meint; man sagt ja nur, was man hier und jetzt tun *könnte*. Ob er überhaupt etwas und dann genau das tut, was ihm geraten wurde, bleibt Sache des Handelnden. Wirklich prekär ist nur der Fall der Hilfe: Hilft man, legt man sich

auf *eine* Handlung fest. Und wehe, man weiß dann nicht, wie man dem Pferd helfen kann, von selbst aufzustehen.

Sich über Rezepte zu mokieren, ist insoweit eine etwas hochnäsige Problemvermeidungsstrategie: Als Pädagoge steht man immer noch, wie SCHARRELMANN, beobachtend „nebendran“, zum Schwur auf das eigene Wissen kommt es erst, wenn man „mit anpackt“. Nicht umsonst erwarten Lehrer im Schulpraktikum, daß der Professor „auch mal eine Stunde“ hält, nicht umsonst nutzen Studierende gerne sich bietende Gelegenheiten, wenigstens informell zu erfahren oder zu erfragen, ob ich meine eigenen Kinder nach *den* Grundsätzen erzogen habe, die ich als „Lehrmeinung“ verkünde, und manche wollen sogar wissen, mit welchem Erfolg. Als Erziehungswissenschaftler bin ich da um Auskunft nicht verlegen: Mit der ganzen Autorität des Faches kann ich sagen, das könne man jetzt noch nicht wissen, der Erfolg stehe immer erst post mortem fest, allenfalls Mißerfolge könne man früher konstatieren.

3. *Zwei Schuß Empirie*

„Wenn Sie Ihr Flugzeug landen wollen, müssen Sie auf einer Höhe von ungefähr 30 Metern einpendeln. Nachdem Sie auf ungefähr einen halben Meter gesunken sind, ziehen Sie das Höhensteuer zurück. Sie berühren den Boden, wenn das Flugzeug fast die Leerlaufgeschwindigkeit hat. Sie müssen daran denken, daß die Kontrollgeräte beim Aufsetzen weniger empfindlich reagieren und daß jeder Windstoß ihre Fluggeschwindigkeit erhöhen kann. Dadurch kann das Flugzeug wieder zu fliegen beginnen. Sie müssen darauf vorbereitet sein, um mit dem Gaspedal und dem Höhensteuer Korrekturmaßnahmen vorzunehmen. Wenn es Seitenwind hat, müssen Sie den dem Wind zugekehrten Flügel tiefer stellen und gleichzeitig das Flugzeug mit dem Gegensteuer parallel zur Landebahn halten.“

Das ist die Strategie, die man braucht, um Flugzeuge zu landen. Wenn sie geschickt ausgearbeitet und ausgeführt wird, dient sie dazu, das Flugzeug und den Piloten sicher zur Erde zurückzubringen. Der kurze Abschnitt kann in wenigen Minuten auswendig gelernt werden; doch ist es sehr fraglich, ob jemand, der den Abschnitt auswendig lernt, ein Flugzeug auch landen kann, auch wenn die Wetterbedingungen ideal wären. Wahrscheinlich könnte jemand alle Einzelhandlungen, die zur Ausführung des Planes nötig sind, lernen und wäre gleichwohl unfähig, fehlerfrei zu landen. Die einzelnen Bewegungen, die einzelnen Teile des Planes müssen miteinander verschmolzen werden, um einen glatten Bewegungsablauf zu bilden. Wenn der Lernende die Beschreibung dessen, was er tun soll, erhalten hat, steht ihm die Hauptaufgabe des Lernens, wie man es macht, immer noch bevor...

Der angehende Pilot muß viele kleine verbindende Schritte, die nicht in der ursprünglichen Beschreibung seines Instructors enthalten sind, erspüren, soll er den Plan als reibungslos ablaufende motorische Einheit ausführen können. Die allgemeine Strategie des Lehrers sagt über die Tätigkeit einzelner Muskelgruppen nichts aus. Der Fluglehrer „kennt“ diese verbindenden Bewegungen, weil er selbst fliegen kann, aber sie sind in ihm beschlossen, implizit, unartikulierbar, nicht explizit und mitteilbar...

Zählen kann einigen Flugschülern eine Hilfe sein; doch bei der ganzen von uns untersuchten Gruppe war es ein Fehlschlag. Die Schüler fanden eigene Tricks heraus, die ihnen viel besser zusagten. Einer der Schüler faßte den Knopf, den er zum Beschleunigen des Motors nach und nach hineindrücken muß, so, daß er einen Finger ausgestreckt an den Schaft des Knopfes legte. Sobald die Fingerspitze das Instrumentenbrett berührte, begann er das rechte Seitensteuer zu betätigen. Dieses einfache Vorgehen lieferte die benötigte Rückmeldung, die es ihm ermöglichte, eine Folge von Einzelhandlungen in eine koordinierte Verhaltenseinheit umzuwandeln“ (MILLER/GALANTER/PRI-BRAM 1973, S. 81ff.).

Auch gute Rezepte garantieren also noch kein Können. Deshalb sind die Wissensformen, die bei der Anwendung von Rezepten zusätzlich ins Spiel kommen, von *den* Formen zu

unterscheiden, in denen Wissen als Rezeptwissen dargestellt und übermittelt wird. Motorisches Lernen ist für die Wahrnehmung dieses Unterschieds ein besonders gutes „Erfahrungsfeld“: Letztlich kann jeder Anwender seine Erfahrungen nur selbst machen, muß er die Koordination der Einzelbewegungen und Einzelmaßnahmen selbst „erfinden“. Wenn das schon bei so „einfachen“ Dingen wie Pferde-Umwälzen, Flugzeuge-Landen oder gar Radfahren und Schwimmen so ist (daß kein Beobachter alles sehen kann, was zu einer „glatte“ Ausführung gehört), um wieviel schwieriger mag dann die Anwendung von pädagogischen Rezepten sein, bei der einem nicht nur technisches Gerät „gehörchen“, sondern die Koordination mit einem durchaus „eigenwilligen“ Gegenüber gelingen soll (sei das nun ein Kind oder eine Klasse)!

BLANKERTZ hat den Unterschied zwischen Geben und Befolgen, zwischen Formulieren und Anwenden eines Rezepts nicht angesprochen. Er hat sich damit ein Dilemma erspart, dem ich mich aussetzen will. Zunächst muß und kann diese Version des „Technologiedefizits“ pädagogische Gemüter ja beruhigen. Selbst das Hämmern (MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973, S. 40-44) ist bei genauer Betrachtung so kompliziert, daß das Schema dazu wie eine Verfremdung erscheint. Spätestens bei der Anwendung geraten Rezepte an eine unüberwindliche Grenze, was ihre normierende Macht angeht. Andererseits verzichten aber weder Ingenieure darauf, Anleitungen für den Zusammenbau von Gerätschaften zu formulieren (sie rechnen dabei zum Glück oft mit der „Dummheit“ der Anwender und ersetzen möglichst Worte durch technische Vorkehrungen, z.B. unterschiedliche Abstände der Bohrlöcher an Ober- und Unterkante), noch verzichten etwa Fahr- oder Fluglehrer auf verbale Hinweise, noch gar Lehrer, wenn die Kinder schreiben lernen sollen, den Pinsel zu naß machen oder das Reagenzglas nicht vorwärmen. Technologiedefizit hin, Technologieverdikt her, völlig nutzlos können wohl Rezepte nicht sein, wenn Praktiker sie trotzdem dauernd geben. Schlimmer noch (für die Pädagogik): Selbst die „technischen“ Rezepte enthalten Elemente dessen, was in der Pädagogik „Takt“ genannt wird. „Ungefähr“ und „fast“ verlangen „Augenmaß“, erschwerende Bedingungen (Rücken- oder Seitenwind) sind zu berücksichtigen, „glatte“ soll der Bewegungsablauf sein, und ob er das ist, kann man nur „spüren“. Was sagen doch Handwerker mit dem letzten Blick auf ihr Werk: „Sitzt, paßt, wackelt und hat Luft!“

Das Dilemma ist jedoch nur ein theoretisches und nur eines für Theorien, deren strategisches Grundkonzept darin besteht, „das Normale für unwahrscheinlich“ zu halten (LUHMANN 1981, S. 12). Als Praktiker hat man „nur“ mehr oder weniger große Schwierigkeiten, die richtigen Rezepte auszusuchen und anzuwenden (d.h. vor allem, gleichzeitig zu tun, was einem nacheinander gesagt wurde). Als Pädagoge sollte man die Schwierigkeit ins Auge fassen, Rezepte verständlich zu formulieren und mit Situationsschilderungen zu kommentieren, aus denen hervorgeht, was die Situation so „ähnlich“ macht, daß Bemühungen um Transfer erfolgversprechend sind. Das sind normale „abarbeitbare“ Aufgaben. Ein Problem ist nur das theoretische Dilemma: Warum tun die Eingeborenen dauernd etwas, was meine Theorie als unvernünftig ansieht? Erste Hinweise geben wenige Wörter im vorigen Zitat, „fehlerfrei“ und „reibungslos“, „glatte“ und „verschmolzen“, „implizit“ und „unartikulierbar“.

„Für den Außenstehenden sieht Klassenführung bei einem erfolgreichen Lehrer leicht aus, und es scheint ihm so, als ‚mache er überhaupt nichts‘. Schlecht geleitete Klassen dagegen bieten dem Beobachter viel mehr Gelegenheit, Sachverhalte zu erkennen (und zu klassifizieren), bei den Schülern wie bei den Lehrern. Zur Erläuterung dieses Punktes mag eine Analogie dienen. Es läßt sich über die Spielweise eines exzellenten Geigers oder Basketballspielers relativ wenig sagen im Vergleich

zu dem, was man über die Spielweise schlechter Geiger oder Basketballspieler alles sagen könnte. Dem Beobachter erscheinen die Verrichtungen der exzellenten Spieler leicht und mühelos, und er kann bei der Beschreibung dieser hervorragenden Leistungen auf nur sehr wenige konkrete Einzelhandlungen verweisen. Eine schlechte Leistung gibt dagegen viel mehr Stoff für Beschreibungen ab. Der schlechte Basketballspieler macht sichtbare Fehler, die sich systematisieren und zählen lassen: er verpaßt Wurfchancen, greift daneben, spielt zu lange oder zu kurze Pässe, macht Schrittfehler usw.; der schlechte Geiger spielt einen Ton zu hoch, setzt einen Aufstrich anstelle eines Abstrichs, bringt einen Ton zu früh oder zu spät, führt seinen Bogen nicht im Einklang mit den Bewegungen der Finger und so fort. Wollte man darangehen, die spielerischen Leistungen von Geigern zu messen, so wäre es leichter, die erkennbaren Fehler zu zählen als all das Richtige an ihrer Spielweise. Ähnlich ist es bei Lehrern leichter, die Fehler auszumachen, die sie bei der Steuerung von Unterrichtsabläufen begehen, als alle ihre möglichen richtigen Handlungen zu bestimmen“ (KOUNIN 1976, S. 105).

Bemerkenswert an KOUNINS Strategie ist, daß er durch sie zu einer empirisch-quantitativen Rekonstruktion alter Lehrer-„Weisheiten“ kommt, zu einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis – an der Pädagogik vorbei. Seine wichtigsten Kategorien „Allgegenwärtigkeit“/„Dabeisein“ (withitness), „Reibungslosigkeit“ und „Schwung“ (durch Fehlen von Verzögerungen definiert) korrelieren durchweg über 0.6 mit der Mitarbeit der Schüler in Situationen mit direkter Instruktion (ebd., S. 167). Selbstverständlich ist das kein „Beweis“, wurden doch amerikanische Grundschulklassen beobachtet, bei denen direkte Instruktion darin besteht, daß Schüler-Kleingruppen sich beim Lehrer versammeln, während die anderen Gruppen „Stillarbeit“ haben. Aber ein Lichtblick ist es schon, wenn sich die alte „Weisheit“, daß es keinen guten Unterricht gibt, sondern nur mehr oder minder schlechten, in der Operationalisierung „Man zähle also die Fehler!“ bewährt.

Wichtiger ist – mir jedenfalls – die grundsätzliche Botschaft dieses Beispiels: Es verweist auf Grenzen der „Meisterlehre“. Man kann eben nicht einfach nachmachen, was man gesehen hat, selbst dann nicht, wenn man das Prinzip verstanden zu haben glaubt (wie der Junge bei SCHARRELMANN), man muß die letzten Feinheiten und die Koordination selbst „erfinden“ (wie beim Fliegen-Lernen) und dabei einzelne, beobacht- und benennbare Fehler zu vermeiden suchen (in kleinen Schritten – *horribile dictu* – bis hin zum micro-teaching).

Was ein „Fehler“ ist, darf – selbstverständlich – weiterhin die Pädagogik entscheiden (sofern sie das kann), nur wäre sie dadurch gezwungen, auf operativer Ebene zu reformulieren, was sie auf der Ebene der Ziele meint. Vermutlich käme sie dann auch nicht mehr daran vorbei, klarer als bisher zwischen normativen und strukturellen Zielkonflikten zu unterscheiden, also solchen, die sich aus unterschiedlichen Vorstellungen von „gutem“ Unterricht ergeben, und solchen, die sich daraus ergeben, daß man selten alle Ziele, die man für erstrebenswert hält, gleichzeitig verfolgen kann.

4. *Zweierlei Rezepte*

Am wichtigsten ist mir allerdings, wissenschaftlich, was sich als theoretische Folgerung aus dem Beispiel andeutet: Könnte es so sein, daß viele pädagogische Rezepte „vermeidungstechnologisch“ sind, Empfehlungen zur Verringerung bestimmter Risiken bis hin zu ihrem vollständigen Ausschluß?

Wenn Ereignisse überhaupt nicht eintreten können, weil eine für ihr Eintreten notwendige Bedingung fehlt, entfällt auch das Problem ihrer Kontingenz und ganz und gar das Problem der doppelten Kontingenz der Interaktion. Zwar bleibt offen, was statt dessen passiert, aber je mehr unerwünschte Ereignisse man technisch ausschließen kann, um

so größer wird die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten der erwünschten. Rezepte wären dann nicht mehr Anweisungen zum Handeln, sondern zum Herstellen von Bedingungen, die das Handeln erleichtern. In dieser Perspektive geht es dann allerdings nicht mehr um das Gute, Wahre und Schöne, sondern um die Vermeidung dessen, was jeweils als Übel angesehen wird. In dieser Logik ist das Gegenteil von Handeln nicht Unterlassen, sondern Arrangieren, also „Herstellen“ günstiger Umstände (Poiesis) in aller Ruhe, statt Kampf mit ungünstigen unter Zeitdruck (Praxis).

Und während man falsches Handeln nur folgenlos bereuen kann (der Vorsatz, es das nächste Mal besser zu machen, findet seine Grenzen an den Kontingenzen der Situation), kann man Situationen optimieren, indem man sukzessive günstigere Umstände schafft (ungünstige ausschließt). Das ist der theoretische Grund, aus dem ich Studierenden der Lehrämter empfehle, später ihr Geld lieber nachmittags (mit der Reflexion des vergangenen Unterrichts und der Planung des folgenden) zu verdienen als vormittags (mit anstrengenden Versuchen, durch Kunst zu ersetzen, was die Technik nicht besorgt hat).

Selbstverständlich schließt diese Version des Theorems vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik nicht aus, sich *auch* mit deren Feinheiten zu beschäftigen. Da jedoch die Theorie, auf die ich mich hier durchgängig bezog, mit Unterricht als selbstreferentiellem System rechnet, muß man schon gewisse Erfahrungen mit Erziehung gemacht haben, um Beispiele wie das folgende zu verstehen.

Der Professor sagt zu einem Praktikanten: „Man hat mich gebeten, Sie auf Ihre Kleidung anzusprechen. Meine Frau hat mir aber davon abgeraten; ich wisse doch von den eigenen Kindern her, wie wenig man damit bewirke. Deshalb habe ich mich entschlossen, Sie nicht auf Ihre Kleidung anzusprechen.“

Es handelt sich um eine „Anwendung“ (und Illustration) des 2. der „pragmatischen Axiome“ von WATZLAWIK u.a. (1974, S. 56). Genutzt wird eine Paradoxierungsmöglichkeit, die sich bietet, wenn man „Inhalts-“ und „Beziehungsaspekt“ in geeigneter Weise kontrastiert. Das Rezept zu dieser Mischung beruht auf der theoretischen Einsicht, daß das Gegenüber ohnehin die Alternative hat, auf meine Interventionen kognitiv oder normativ zu reagieren. Also spiele ich ihm die Wahl zu, mit konformem oder nonkonformem Verhalten zu antworten. Mehr kann Erziehung nicht, aber immerhin kann sie die „Sozialisationsalternative“ (vgl. LUHMANN 1987, S. 59f.) informiert nutzen.

Ob es auch ein Rezept für die Pädagogik gibt? – Na, klar: Ab und zu Brille putzen!

Literatur

- BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- DIEDERICH, J.: Was ist das Allgemeine an der Allgemeinen Didaktik? In: HENDRICKS, W./STÜBIG, H. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik. Kronberg 1977, S. 23–35.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim 1988.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), Heft 1, S. 103–121.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Studie: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung. Weinheim 1963, S. 46–71.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung. Stuttgart 1976.
- MILLER, G.A./GALANTER, E./PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973.

- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Bd. 3. Opladen 1981.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (Hrsg. J. OELKERS/H.-E. TENORTH). Weinheim 1987, S. 54–75.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), Heft 3, S. 345–365.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.
- SCHARRELMANN, H.: Herzhafter Unterricht. Hamburg 1902.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, H./JACKSON, D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1974.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Diederich, Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik, Senckenberganlage 15, D-6000 Frankfurt a.M.

„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“?

Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem
und erziehungswissenschaftlichem Wissen

1. Ausgangspunkte

Im Rahmen der Diskussion über Vermittlung und Verwendung pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989) setzt diese Abhandlung an einer Gelenkstelle der Vermittlung, an der alltäglichen Ausbildungspraxis von Pädagogen an. Grundlage dafür sind die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt im Sommersemester 1990, die im Folgenden vorgestellt werden.

Ausgangspunkte für diese Untersuchung sind Äußerungen von Studierenden sowie verschiedene Feststellungen in der Literatur zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sicht von Studierenden und unter Lehrenden. „Wenn eine Theorie für die Praxis nichts bringt, dann brauche ich sie nicht.“ Solche und ähnliche Äußerungen von Studierenden des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft sind nicht nur mir zu Ohren gekommen¹, das Wissen über eine ablehnende Haltung gegenüber Theorie unter den Studenten scheint weit verbreitet zu sein (z. B. BECK 1987, S. 125). Eine solche Haltung wirft mehrere Fragen auf, die hier nur kurz angerissen werden, um den Zusammenhang dieser Studie deutlich zu machen. Wie kann unter dieser Bedingung eine wissenschaftsbezogene Ausbildung an der Universität stattfinden, zumal eine Überprüfung der Theorie erst im Anschluß an das Studium erfolgen kann. Als zweite Frage schließt sich an, welches Wissen denn den Studierenden vermittelt wird: theoretisches oder praktisches Wissen, eine Mischform oder keines von beiden? Andererseits stellt sich die Frage, ob denn die Lehrenden in ihrem Selbstbild einen Wissenschaftsbezug oder einen Praxisbezug vorziehen, und ob und wie sich dies auf die Lehre auswirkt. Eine Befragung der Hochschullehrer im Fach ergab dazu, daß die Idee der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft eine tragende Grundüberzeugung sei. Dem liege „die Vorstellung zugrunde, daß eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen. 83 Prozent der hauptberuflichen Professoren neigen dazu, ihre wissenschaftliche Arbeit in dieser Weise zu deuten“ (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 112). Rund 40 % der praktisch orientierten Professoren seien der „Überzeugung, daß ihre wissenschaftliche Tätigkeit relativ geradlinig von der Praxis in die Praxis“ führe, zugleich seien aber 75 % der Ansicht, „daß der Erfolg der Anstrengungen zu wünschen übrig“ lasse (ebd.).

In dieser Abhandlung wird der Perspektive der Lehrenden die Wahrnehmung der Studierenden gegenübergestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, welches Wissen die Studierenden in ihrem Studium und in ihrer praktisch-pädagogischen Tätigkeit erwerben, wie sie diese Wissensbestände einschätzen und ob und welche Beziehungen sie zwischen diesen Wissensbeständen herstellen. Ich unterscheide dabei pädagogisches Wissen als Ak-

teurwissen von erziehungswissenschaftlichem Wissen als dem distanziert-analytischen Blick auf pädagogische Praxis. Der Auswertung der Antworten liegt ein Konzept zugrunde, das von einer Trennung von Theorie und Praxis ausgeht, das eher Distanz denn Nähe zur Praxis betont und dies auch für die Ausbildung favorisiert. Diese Orientierung ist, wie man an den Ergebnissen der Berliner Untersuchung sehen kann, eher die Ausnahme, aber m. E. notwendig (vgl. auch TENORTH 1987). Auch unter pragmatischen, wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten erscheint eine solche Orientierung sinnvoll, zumal Praxis in der hochschulischen Ausbildung nicht stattfindet (vgl. HÖRSTER 1988). Die Ausbildung verläuft notwendig in den Bahnen eines Lernens für die Zukunft, das nicht in der tatsächlich einmal zu bewältigenden Situation stattfinden kann, sondern nur im vorwegnehmenden reflexiven Umgang mit möglichen Zukünften (vgl. KORING 1989a; HENNINGSEN 1967, S. 55, der von der „Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns“ spricht).

Die Rede von einer Trennung von Theorie und Praxis bedeutet zwar nicht, daß überhaupt kein Bezug besteht. Aber „Fragen und Theorien wissenschaftlichen Handelns (betreffen) von vornherein ein wissenschaftliches Forschungsproblem, also ein anderes Problem, als dasjenige, welches im beruflichen pädagogischen Handeln gelöst werden muß“ (HÖRSTER/MÜLLER/SIEPE 1987, S. 22). Hinzu kommt, daß angesichts von Theorienpluralismus und -konkurrenz von einer einlinigen und bruchlosen Kontinuität zwischen Theorie und Praxis nicht gesprochen werden kann (vgl. auch OELKERS 1984, S. 25).

Verliert dadurch das im Studium vermittelte erziehungswissenschaftliche Wissen an Legitimität für die Studierenden? Eben dies kann man aus Äußerungen wie der zu Beginn zitierten schließen. Und wie wirkt sich das auf das rezipierte Wissen aus? Der Klärung der Frage nach der studentischen Wahrnehmung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, nach dem Umgang mit dem in der Ausbildung vermittelten und dem in praktisch-pädagogischer Tätigkeit erworbenen Wissen und seiner Einschätzung vor dem Hintergrund künftiger praktischer Tätigkeit dient diese Studie.

Ausgangsthese für die Untersuchung ist dabei, daß gerade die eher theorieablehnende Haltung mit zu den Orientierungsschwierigkeiten der Studierenden beiträgt. Es ist zu vermuten, daß eine begrifflich klare Trennung von Wissenschaft/Theorie und pädagogischer Praxis und die Akzentsetzung auf der Theorieseite von den Studierenden nicht vorgenommen wird, sondern bei einer Präferenz für die Praxis insgesamt eher Schlagworte und unklare Differenz- und/oder Einheitsbehauptungen vorherrschen. Das hat zumindest zwei Gründe. Zum einen steht für die Studierenden in einer berufsbezogenen Ausbildung die - im Studium allerdings immer nur antizipierbare - pädagogische Praxis im Vordergrund. Diese Praxisorientierung hat aber zweitens zur Folge, daß u. a. unmittelbar anwendbares Handlungswissen und nicht Reflexionsangebote gefragt sind. Zudem kann man darüber spekulieren, ob ein dritter Grund für diese Orientierung(slosigkeit) der Studierenden nicht in der Praxisorientierung vieler Lehrender zu suchen ist (vgl. oben die referierten Ergebnisse von BAUMERT/ROEDER 1990).

2. Zur Forschungslage und dem hier benutzten Instrumentarium

Untersuchungen des studentischen Umgangs mit pädagogischem/erziehungswissenschaftlichem Wissen liegen bisher kaum vor (vgl. auch FROMM 1989). Die Verwendungsforschung thematisiert das Rezeptionsproblem erst in der jeweiligen Praxis, also vor Ort (vgl. für die Erziehungswissenschaft KÖNIG/ZEDLER 1989). Bei Befragungen von Studie-

renden stehen meist die Studienorganisation und die Einschätzung des Lehrangebots oder die (verhinderten) Berufskarrieren von DiplompädagogInnen im Vordergrund (z. B. FLACHE/PREIN/SCHULZE 1989). In zwei neueren Untersuchungen werden anhand von Interviews mit Studierenden Fragen in der Richtung der hier vorzustellenden Ergebnisse gestellt. KORING (1989b) zeigt an narrativen Interviews mit Diplom-Pädagogik-Studenten zwei Varianten des Umgangs mit dem Studium, die selbsttechnokratische und die selbsttherapeutische, die sich auch auf den Umgang mit dem vermittelten Wissen auswirken. SCHADT-KRÄMER (1987) untersucht, ob Lehrerstudenten, ausgehend von der Hypothese, daß sie bei „der Aneignung von pädagogischem Wissen im Studium... keine verbindliche Orientierung (haben) - von den verbindlichen Minimalanforderungen der Prüfungsordnung abgesehen“ (S. 27), dennoch eine „pädagogische Identität“ ausbilden. In den Interviews werden von den Studierenden dabei immer wieder Praxisnähe der universitären Veranstaltungen und eine bruchlose Umsetzungsmöglichkeit von Theorien in der pädagogischen Praxis eingeklagt, so daß man den Eindruck bekommen kann, daß von den Studierenden v. a. genaue Handlungsanweisungen statt Hilfen zur Reflexion gewünscht werden. In dieser Abhandlung werden in Ansätzen ähnliche Ergebnisse sichtbar.

Die Untersuchung basiert auf einer Befragung von Studierenden anhand eines Fragebogens, der, dem explorativen Charakter der Untersuchung gemäß, weitgehend mit offenen Fragen gestaltet war (vgl. zur Fragebogenkonstruktion KREUTZ/TITSCHER 1974). Damit sollte der unvermeidliche Einfluß auf die Befragten durch die Fragen und vorgegebene Antworten so gering wie möglich gehalten und den Befragten Gelegenheit gegeben werden, möglichst mit eigenen Worten Antworten zu formulieren. Das führte erwartbar zu einer großen Anzahl verschiedener Aspekte bei der Beantwortung der Fragen. Die Auswertung des so erhobenen Materials wirft allerdings andere Probleme auf, als die Auswertung von Antworten auf Fragen mit Antwortvorgaben (vgl. dazu allgemeiner HOPF 1982). Quantifizierung ist angesichts der Bandbreite der Antworten nicht angestrebt und wohl auch nicht unbedingt sinnvoll. Eine Gruppierung der Antworten, die zu (statistisch) sinnvollen Quantitäten führen könnte, würde vorhandene Differenzen verwischen. Wenn dennoch im Folgenden Zahlenangaben vorkommen, stellen diese eher Anhaltspunkte der Sortierung und Klassifizierung, auch im Sinne einer Item-Bildung dar.

Der Fragebogen war so aufgebaut, daß der Erhebung der Daten über Alter und Geschlecht, Studienfach und -dauer, sowie über bisherige Praxiserfahrungen (s. u. 3.) inhaltliche Fragen folgten. Ein Block beschäftigte sich mit Fragen nach Wechselwirkungen zwischen Studium und praktisch-pädagogischer Tätigkeit sowie mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sicht der Studierenden (4. und 5.). Anhand von zwei Geschichten wurden die Befragten desweiteren zu Problemlösungen, also zur Anwendung pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens aufgefordert (6.). Ein weiterer Teil der Fragen diente der Reflexion der Problemlösungen und sollte Aufschluß geben über die den Problemlösungen zugrundeliegenden Wissensbestände und Begrifflichkeiten (7.).

3. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe

Die Befragung konnte in 5 Seminaren des Fachbereichs, die v. a. für fortgeschrittene Studierende und mit einem eher theorieorientierten Programm angekündigt waren, durchgeführt werden. Von diesen 5 Seminaren waren zwei im Bereich der Allgemeinen Erzie-

hungswissenschaft, zwei im Bereich Sozialpädagogik und eines im Bereich Erwachsenenbildung angesiedelt. Insgesamt nahmen 77 Personen an der Befragung teil².

Von diesen 77 Studierenden sind 57 (74 %) weiblichen und 20 (26 %) männlichen Geschlechts. Die Geburtsjahre variieren von 1942 bis 1970, die knappe Hälfte der Befragten ist 1963 und früher geboren, die 1964 Geborenen bilden mit 14 Studierenden die größte Gruppe. Auch die bisherige Studiendauer variiert stark. Vom Erstsemester bis zum Studierenden im 16. Semester reicht die Spannweite, bei einem Mittelwert von 5 Semestern, der gleichzeitig auch Median ist, d. h. 50 % der Befragten weisen 6 und mehr Semester, 50 % bis zu 5 Semestern auf.

Unter den 77 Befragten befinden sich 8 Lehramtsstudenten (10,4 %), für 58 (75,3 %) ist die Diplomprüfung das Ziel; 9 Magisterstudenten (11,7 %) und 2 Doktoranden (2,6 %) komplettieren das Bild. 66 Befragte (85,7 %) befinden sich in einem grundständigen Studium, 11 in einem Aufbau-/Ergänzungsstudium. Unter den Fächern wird - wie zu erwarten - am häufigsten Pädagogik³ genannt: von 63 Studierenden (alle 58 Studierenden mit Abschluß Diplom, 3 mit Magisterabschluß und beide Doktoranden) (81,8 %) wird sie als Hauptfach, von weiteren 6 (alle Magister) als Nebenfach genannt.

Von den 58 Diplomstudierenden gaben 19 (32,8 %) Sozialpädagogik als (zukünftigen) Schwerpunkt ihres Hauptstudiums an, 13 mal (22,4 %) wurde Erwachsenenbildung, 10 mal (17,2 %) Sonder- und Heilpädagogik genannt. 16 Befragte machten keine Angabe bzw. wußten zu diesem Zeitpunkt noch nicht, welchen Schwerpunkt sie wählen wollen.

Gefragt wurde auch nach Praxiserfahrungen und bisheriger Dauer der Praxis: Von allen 77 Befragten hatten nur 4 (5,2 %) bisher keine Praxiserfahrung sammeln können. Weitaus mehr als die Hälfte aller Befragten (N = 50 bzw. 64,9 %) hatte schon vor dem Studium Praxiserfahrung erwerben können, 47 Befragte (61 %) hatten eines der obligatorischen Praktika absolviert und 41 (53,2 %) arbeiten während des Studiums in neben- oder hauptamtlicher pädagogischer Tätigkeit. In 62,4 % aller Fälle (48 Studierende) liegen zwei oder alle drei Praxisformen vor, 25 mal wurde nur jeweils eine Praxisform genannt, wobei nur 8 Studierende (10,4 %) lediglich auf ein Praktikum verweisen können. Die Dauer der bisherigen pädagogischen Praxis reicht von 1 Monat bis 25 Jahre, etwa die Hälfte weist eine Praxisdauer von bis zu einem Jahr auf, für insgesamt ca. 75 % beläuft sich die bisherige Praxiszeit auf bis zu 3 bis 3,5 Jahre. Ca. 2/5 der Praktikanten erfuhren eine Praktikumsbetreuung.

Die Befragtengruppe spiegelt also die spezifische Zusammensetzung der Studentenschaft im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt wieder⁴: hoher Frauenanteil, große Altersdifferenzen mit einigen ‚Langzeitstudenten‘, ein hoher Anteil an Studierenden im Aufbau-/Ergänzungsstudium, z. T. recht umfangreiche Praxiserfahrungen aus pädagogischer Tätigkeit vor bzw. neben dem Studium. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe garantiert denn auch ein breites Spektrum an Meinungen und Einstellungen, Problemlösungsvorschlägen und Reflexionsmustern, so daß von dieser Seite her durchaus Repräsentativität beansprucht werden kann.

Im nächsten Abschnitt geht es zunächst um allgemeine Orientierungen der Befragtengruppe in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium. In einem ersten Schritt wurde nach der Einstellung zur Praktikumsdauer und zum Anteil praxisbezogener Veranstaltungen im Studium sowie nach der bisherigen Studienorientierung gefragt. Darauf folgten zweitens Fragen nach der wechselseitigen Beeinflussung von Studium und Praxiserfahrungen.

4. Wechselwirkungen von Theorie und Praxis

Welchen Stellenwert die Praxisorientierung für die Studierenden hat, wird aus Tabelle 1 ersichtlich. Die Mehrzahl der Befragten hat zwar nach eigenem Bekunden bisher eher theorieorientiert studiert; zugleich wünscht aber eine Mehrheit eine Verlängerung der Praktikumsdauer und eine Zunahme praxisbezogener Studienveranstaltungen⁵. Die bisherige Theorieorientierung des Studiums, so könnte man die Antworten interpretieren, scheint von der Wahrnehmung eines mangelnden Angebots praxisbezogener Veranstaltungen im Studienangebot mitbedingt zu sein.

Tabelle 1: Einstellung zur Praktikumsdauer, zum Anteil praxisbezogener Veranstaltungen im Studium und zur bisherigen Studienorientierung.

Die Praktikumsdauer ist			Der Anteil praxisbezogener Veranstaltungen			Ich habe bisher studiert		
zu lang	2	2,9%	sollte abnehmen	1	1,4%	eher praxisorientiert	13	17,1%
genau richtig	22	31,9%	ist genau richtig	12	17,4%	unentschieden	14	18,4%
zu kurz	45	65,2%	sollte zunehmen	56	81,2%	eher theorieorientiert	49	64,5%
Gesamt	69	100,0%		69	100,0%		76	100,0%

Bestätigt wird diese Deutung durch die Antworten auf die Fragen nach dem Einfluß der praktisch-pädagogischen Tätigkeit auf das Studium bzw. nach der Möglichkeit der Anwendung von Studienwissen in der Praxis. Die praktisch-pädagogische Tätigkeit wirkt sich danach überwiegend positiv auf das Studium aus. Für die Studienorganisation wirkt sie strukturierend v. a. auf die gezieltere Auswahl von Veranstaltungen. In persönlicher Hinsicht verhilft die praktische Tätigkeit zu einer Steigerung der Motivation, fachlich erleichtert sie die Findung des Studienschwerpunkts und zeigt die Bedeutung von Studienelementen wie z. B. Didaktik und Methodik.

Auf die Frage nach der Anwendbarkeit von Studienwissen in der praktisch-pädagogischen Tätigkeit sind dagegen häufiger negative Antworten zu verzeichnen. In Ergänzung zu den Ergebnissen in Tab. 1 wird z. B. bemängelt, daß es keine Veranstaltungen gegeben hätte, die auf das Tätigkeitsfeld vorbereitet hätten, und beklagt, daß sich überhaupt zu wenig Veranstaltungen auf die Praxis bezögen. Das Studium scheint weniger der Berufsvorbereitung, sondern der Persönlichkeitsbildung zu dienen, zumal auch die Anwendbarkeit des Studienwissens nicht nur positiv bewertet wird. Konnten die einen didaktisches Wissen und Kenntnisse aus der Psychologie anwenden, stellten andere fest, daß ihre Kenntnisse nicht ausreichten, das vermittelte Studienwissen zu „abgehoben“ war, und benötigte Spezialkenntnisse nicht vorhanden waren. Mehrfach wurde die Nicht-Anwendbarkeit des Studienwissens mit dem Hinweis begründet, daß man es in der praktisch-pädagogischen Tätigkeit mit einer Klientel zu tun habe, die anders zusammengesetzt sei als die in den Seminaren besprochenen Gruppen. Die in Seminaren z. B. über die Arbeit mit bestimmten Altersgruppen vermittelten Kenntnisse sind anscheinend entweder so speziell, daß sie in der Sicht mancher Studierender in anderen Kontexten nicht relevant sind, oder sie sind zu abgehoben, als daß sie in der konkreten Situation anwendbar sind.

Im Hinblick auf Theorie- und Praxisorientierung ergaben sich durch das Zusammen-

spiel von Studium und praktisch-pädagogischer Tätigkeit bei 14 Studierenden eine stärkere Praxisorientierung, bei 17 Befragten eine stärkere Theorieorientierung im Studium. Insgesamt 21mal wird zudem davon gesprochen, daß sich durch die praktische Tätigkeit das Verhältnis von Theorie und Praxis positiv geklärt habe, in dem Sinne, daß Theorien an Beispielen selbst erfahrener Praxis überprüft werden konnten, andererseits aber auch auf der Grundlage der praktischen Erfahrungen mit einem besseren Verständnis an die Theorien herangegangen werden konnte; im Gegensatz dazu bezeichneten aber 20 Studierende die Differenz zwischen Theorie und Praxis als so groß, daß die praktische Tätigkeit nichts mit dem Studium zu tun habe und beide unvermittelt nebeneinander stünden.

Abgesehen von einzelnen Inkonsistenzen bei den Antworten (zwei Befragte geben einmal an, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis sich für sie geklärt habe, um bei der nächsten Frage genau das Gegenteil festzustellen) läßt sich keine eindeutige und durchgängige Tendenz feststellen. Das Verhältnis zwischen praktischer Tätigkeit und Studium erscheint eher unklar und ist nur in je subjektiver Sicht zu fassen.

5. Distanzierungen und Einheitspostulat

Zur weiteren Klärung der Wahrnehmung des Verhältnisses von praktisch-pädagogischer Tätigkeit und Studium bzw. allgemeiner gesprochen des Verhältnisses von Theorie und Praxis trägt die Auswertung der Antworten auf zwei andere Fragen bei. In der ersten dieser Fragen wirft ein Bericht die Frage auf, ob ein Studium für die beschriebenen Tätigkeiten nötig sei. Grundlage der Frage war folgender Ausschnitt aus dem Praxisbericht einer hauptamtlichen Sozialpädagogin, zu dem die Studierenden ihre Meinung äußern sollten: „Ein großer Teil der Arbeit im offenen Bereich besteht aus Dienstleistungen, Organisieren und Bereitstellen des Rahmens, Schaffung der nötigen Infrastruktur und auch Aufpasser- und Kontrolltätigkeiten. Dabei frage ich mich schon oft, wo bleibt da die Pädagogik oder zugespitzt: brauche ich eine wissenschaftliche Ausbildung zum Bierflaschenzählen?“

Insgesamt 50mal wurde von den Befragten die Meinung vertreten, daß man eine (wissenschaftliche, pädagogische⁶) Ausbildung benötige, sei es als Persönlichkeitsbildung, sei es um die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln bestimmen zu können, oder sei es um handlungsfähig zu sein, wenn es darauf ankomme. Dem stehen 9 negative Äußerungen gegenüber, die vom vagen Halbsatz, die wissenschaftliche Ausbildung brauche man „nicht unbedingt, aber sie schadet auch nicht“, bis zur gänzlichen Ablehnung der theoretischen Ausbildung zu Gunsten von „Einfühlung“ und „Erfahrung“ reichen, ja in einer Antwort wird sogar vom „geborenen“ Pädagogen gesprochen, für den die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität nur „schöngeistiges Zusatzwissen“ sein könne. Solche Äußerungen bilden zwar nicht die Mehrheit, sind aber auch nicht einfach zu ignorieren. Deshalb seien einige hier wiedergegeben:

„Man sollte eigentlich die wissenschaftliche Ausbildung vergessen und versuchen eigene Mittel und Wege zu finden...“ (männl., 1964 geb., Dipl. Päd., 8. Sem.); „Gibt es Möglichkeiten was zu ändern, liegt es an dem eigenen pädagogischen Einfallsreichtum. Das kriegt man nicht an der Uni vermittelt.“ (männl., 1964 geb., Lehramt Sonderschule, 6. Sem.); „...brauche ich keine Ausbildung, eher Einfühlung, Verständnis für die Jugendlichen - der theoretische Überbau, den die Uni vermittelt nutzt da weniger.“ (weibl., 1966 geb., Dipl. Päd., 3. Sem.); „Frage des Anspruchs an die Möglichkeiten zur päd. Einflußnahme: ‚reine‘ - gelehrte - Pädagogik kann in diesem Rahmen* (*wo überhaupt?) nicht verwirklicht werden.“ (männl., 1957 geb., Promotion); „Das stimmt: die wissenschaftl. Ausbildung an der Uni kann nur schöngeistiges Zusatzwissen sein. Ich bin nach wie vor der

Meinung, daß es gute und schlechte Pädagogen gibt, wobei die Eignung zum Pädagogen(in) sozusagen angeboren ist. Das heißt, daß die wissenschaftliche Ausbildung keinen besseren Pädagogen ausmacht, höchstens einen gebildeteren. Man kann sich als Pädagoge nur durch Erfahrungen verbessern. Insgesamt heißt das, die wissenschaftliche Ausbildung ist sozusagen Schmuckstück.“ (weibl., 1965 geb., Lehramt Gymnasium, 11. Sem.).

Daß man eine (wissenschaftliche) Ausbildung braucht, wie es die meisten Studierenden doch sahen, bedeutet für sie aber nicht, daß der Theorie in der universitären Ausbildung ein Schwerpunkt eingeräumt werden soll. Dies ist schon abzulesen am Wunsch, die Zahl der praxisorientierten Veranstaltungen an der Universität solle zunehmen, und wird bestätigt durch die Äußerungen auf folgende (in Anlehnung an LÜDERS 1987 und 1989, sowie HÖRSTER 1986 entstandene) Frage: „In der (erziehungs)wissenschaftlichen Literatur wird zum Teil die Auffassung vertreten, daß Theorie und Praxis ‚unterschiedliche Wissensformen‘ seien und ‚unterschiedliche Handlungslogiken‘ besäßen. Zugleich wird für eine deutliche Trennung von Theorie und Praxis auch in der Ausbildung plädiert, wobei in der universitären Ausbildung der Schwerpunkt auf der Theorieseite liegen solle. Erläutern Sie bitte, was Sie von dieser Idee halten.“

Fast erwartungsgemäß ist der überwiegende Teil der Studierenden gegen eine Trennung von Theorie und Praxis und dementsprechend auch gegen einen Schwerpunkt auf der Theorieseite im Studium. Selbst wenn der Theorieschwerpunkt einmal positiv aufgenommen wird, heißt es gleich, er solle nicht überbetont werden bzw. es solle immer ein Rückbezug auf die Praxis vorhanden sein. Für die meisten Antwortenden gehören Theorie und Praxis zusammen und sollen sich ergänzen, gebündelt in folgender Aussage einer (vermutlich ausländischen?) Magisterstudentin mit Nebenfach Pädagogik im 7. Semester: „Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis hält sich wie Ehepaar. Es sollte immer zusammen bleiben.“ Der Primat wird dabei zumeist eindeutig der Praxis zugebilligt, in einem legitimatorischen Sinne, nicht in SCHLEIERMACHERSchem, theoretischem Sinne (vgl. SCHLEIERMACHER (1826) 1983): Theorie muß sich in der Praxis bewähren, die umgekehrte Forderung ist eher selten.

Entsprechend fällt die Option für die Ausbildung aus: der Schwerpunkt solle auf Praxis liegen; ‚reine‘ Theorieausbildung - von der zwar in der Frage nicht die Rede war, wie aber wohl „Schwerpunkt auf der Theorieseite“ übersetzt wurde - nütze nichts, sie führe eher zu ‚Praxischock‘ und Handlungsunfähigkeit („Den Kopf voll mit Theorie kann aber in der Praxis oft für Zerrissenheit und Unsicherheit sorgen.“).

Auch hier also sind Praxisorientierung und eher ablehnende Haltung gegenüber Theorie unverkennbar, wobei aber ungesagt bleibt, was denn Theorie oder gar ‚reine‘ Theorie sei. Zugleich bleibt unklar, ob konkrete Praxiserfahrungen zu diesen Wertungen führen oder ‚nur‘ antizipierte pädagogische Praxis bzw. ein Wunschbild von Praxis als ‚Befreiung‘ von der theoretischen Ausbildung, wie unter dem Stichwort „Mythen der Praxisorientierung“ von LENZEN (1984, S. 56ff.) beschrieben. Es finden sich sowohl Äußerungen über die Bedeutung der Praxis für das Lernen des Pädagogen („...denn ich meine, daß man durch Handeln mehr lernt“), wie auch die Vorstellungen von einer abstrakten, wirklichkeitsfernen Theorie, wie sie oben schon angesprochen wurden. Die Auffassung einer Differenzierung von Theorie und Praxis und ihre deutliche Trennung in der Ausbildung werden als Versuche gegenseitiger Abschottung wahrgenommen und abgewehrt. Die Reaktion darauf besteht allerdings vornehmlich in der vagen Aussage, daß beides zusammengehöre.

Insgesamt kann man sich nur schwer des Eindrucks erwehren, daß hier eher Stan-

dardformeln, „Slogans“ (vgl. SCHEFFLER 1971) wiedergegeben werden: Theorie und Praxis gehören nun einmal zusammen. Dahinter steht zudem die Annahme einer einfachen und bruchlosen Kontinuität von der Theorie zur Praxis und umgekehrt, die eine scheinbar problemlose Anwendung der Theorie in der Praxis erlaubt, ohne auf die verschiedenen Grundkonzeptionen von Theorie und Praxis zu achten. Die Differenzierung von Theorie und Praxis nach ihren Handlungslogiken und/oder Wissensformen wird denn auch insgesamt nur 10mal überhaupt akzeptiert. Im 7. Abschnitt werde ich darauf zurückkommen und zeigen, welche Vorstellungen von Theorie und Praxis dahinter stehen und was die Studierenden unter „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ verstehen. Zuvor soll aber auf die Anwendung des Wissens in Analysen pädagogischer Situationen eingegangen werden.

6. *Geschichten und Analysen*

Im letzten Teil des Fragebogens sollte der Übergang von der abstrakten Beschäftigung mit „Theorie und Praxis“ zur angewandten Analyse pädagogischer Situationen und zur Umsetzung von Wissen erfolgen. Auslöser dafür sollten Geschichten sein, die pädagogische Situationen schildern. Zur Erleichterung der Auswertung griff ich auf zwei bereits von Experten analysierte Geschichten zurück. Bei der ersten Geschichte, „Peter stört“ von JÜRGEN HENNINGSEN, wurden die Studierenden gebeten, neben einer Analyse der Situation eine ‚Lösung‘ anzugeben. Bei der zweiten Geschichte, „Pädagogik am Berg“ von WOLFGANG KRONER und STEPHAN WOLFF, interessierte v. a., wie die Befragten das Verhalten und die ‚Lösung‘ des Pädagogen kommentieren würden.

6.1 „Peter stört“

JÜRGEN HENNINGSEN veröffentlichte den gleichnamigen Aufsatz über die - so der Untertitel - „Analyse einer pädagogischen Situation“ zuerst im Jahre 1964⁷. Er stellte darin folgende fiktive Unterrichtssituation vor:

„Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den ‚Kalif Storch‘ vor sich. Ein Mädchen liest laut vor...

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreißig ‚Kunden‘ und registriert nebenbei, daß auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. ‚Der Dieter‘, denkt sie, ‚sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gesessen; man müßte mit den Eltern sprechen... Dein Auto muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen... Schade, daß der Rolf nicht mehr in der Klasse ist... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt... Verstehe gar nicht, warum Herr B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe...‘.

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt - aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke ‚Der Junge ist wenigstens beschäftigt‘ weicht dem zweiten: ‚Da muß etwas getan werden‘. In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen...“ (HENNINGSEN 1967, S. 51f.).

An dieser Stelle bricht die Darstellung ab, und der Autor geht über zur Analyse der Situation. HENNINGSEN trägt sechs Gesichtspunkte für eine Analyse zusammen. Auf die Frage

„Worum geht es?“ sind aus seiner Sicht zumindest folgende Antworten möglich (vgl. HENNINGSEN 1967, S. 53f.):

1. Es geht um das Buch als Schuleigentum, das nicht beschädigt werden darf.
2. Es geht um das Buch als Kultursymbol, dessen Stellenwert den Kindern zu vermitteln ist.
3. Es geht darum, daß die Klasse im Augenblick das, was sie gerade lernen soll, nicht lernt.
4. Es geht um die Disziplin in der Klasse.
5. Mit der Disziplin zusammenhängend geht es auch um die Autorität der Lehrerin.
6. Nicht zuletzt geht es um den Schüler Peter selbst.

Anhand dieser 6 Gesichtspunkte konstruiert HENNINGSEN drei ‚Lösungen‘, die, wiederum fiktiv, von den jeweiligen Lehrerinnen gegenüber hospitierenden Studenten erklärt und gerechtfertigt werden.

Ohne erwarten zu wollen, daß die in einer Ausnahmesituation befragten Studierenden ähnlich ausgefeilte Analysen und Lösungsmöglichkeiten präsentieren würden, bildeten HENNINGSENS sechs Gesichtspunkte den Ansatzpunkt meiner Auswertung. Dabei vermutete ich, daß v. a., die Punkte 1. und 4. bis 6. in den Analysen genannt werden würden.

Die Auswertung der 69 Antworten ergab aber ein völlig anderes Bild. „Disziplin“ ist als explizit genanntes Stichwort nur zweimal zu finden, rechnet man „in Raison bringen“ und die Wahrnehmung einer „Störung“ als implizite Verweise auf Disziplinprobleme hinzu, ergeben sich insgesamt auch nur 8 Nennungen für die Disziplinproblematik; die Eigentumsproblematik wird (unter Berücksichtigung der Aussage, daß, wenn Peter malen müsse, er wenigstens ein Blatt Papier nehmen solle) von 10 Antwortenden thematisiert; die Autorität der Lehrerin wird 8mal implizit und nur einmal explizit genannt, spielt also auch kaum eine Rolle bei der Analyse; und auch die Probleme Peters finden mit 11 Nennungen relativ wenig Beachtung (inklusive der Annahme, Peter wolle „Aufmerksamkeit erregen“). Somit nennen zwar 32 Befragte mindestens einen der Gesichtspunkte HENNINGSENS, aber in der Regel auch nur jeweils einen; Mehrfachnennungen sind viermal in verschiedenen Konstellationen vorhanden.

Im Vordergrund der Wahrnehmungen der Studierenden dagegen steht die ‚mangelnde Konzentration‘ der Lehrerin (in ca. 50 % der Antworten), wobei die Tatsache, daß die Lehrerin sich Gedanken macht, auch dreimal positiv eingeschätzt wird; einmal heißt es sogar, daß sie sich wohl "zu viele Gedanken um ihre... Schüler“ mache. Interessanterweise wird die Lehrerin bzw. ihre ‚mangelnde Konzentration‘ und ihr ‚Desinteresse‘ von den Lehramtsstudierenden unter den Befragten nicht näher thematisiert. Über die Gründe dafür kann hier nur spekuliert werden. Eventuell hat sich bei den Lehramtsstudierenden, die alle schon längere Praxiserfahrungen aufweisen und - mit einer Ausnahme - wohl auch schon in der Schule gearbeitet haben, schon so etwas wie ein professionelles Selbstbild entwickelt, in dem das Verhalten der Lehrerin nicht mehr negativ vermerkt wird.

Indirekt ist an den vorgeschlagenen ‚Lösungen‘ zwar abzulesen, daß die meisten Studierenden die Situation als problematisch ansehen: In insgesamt 42 Antworten werden Interventionen während der Stunde und/oder eine Reaktion nach der Stunde als ‚Lösung‘ genannt (8 Studierende entschieden sich für beide Möglichkeiten), und nur in einer Antwort findet man das Votum, den Unterricht fortzusetzen. Doch die gegebenen ‚Lösungen‘ verschieben nur das Problem. Neben Interventionen aller Art (von der Ermahnung Peters und ‚strengem Gucken‘ bis zur Umgestaltung des Unterrichts, so daß alle SchülerInnen

malen dürfen) werden allgemeine Ratschläge zur Änderung der Unterrichtsmethode der Lehrerin gegeben: statt „Kalif Storch“ als Lesestoff doch lieber „Ronja Räubertochter“, statt monotonem Vorlesen einer Schülerin Lesen in verteilten Rollen oder besser noch Umsetzen des Gelesenen in ein Rollenspiel, und anderes mehr. Die Problematiken, die HENNINGSSEN ansprach, sind in den gegebenen Lösungsvorschlägen auf eine andere Ebene verschoben: man verlegt sich auf Ratschläge für eine andere/bessere Unterrichtsmethode oder Stoffauswahl, von denen angenommen wird, daß sie das Problem gar nicht erst entstehen lassen würden, statt auf die konkret geschilderte Situation einzugehen und ihre Struktur herauszuarbeiten. Was wäre aber, wenn trotz „Ronja Räubertochter“ oder verteiltem Lesen eine SchülerIn ins Buch malte, das der Schule gehört? Schließlich können nicht alle Kinder am Lesen oder am Rollenspiel beteiligt werden.

Dieses Ergebnis geht in eine ganz andere Richtung als die Analysevorschlge HENNINGSSENS; ein von HENNINGSSEN gar nicht erwähnter Punkt (die ‚Unkonzentriertheit‘ der Lehrerin) spielt für die befragten Studierenden die grote Rolle, während seine „Gesichtspunkte“ nur selten genannt werden. Ist dieses Ergebnis nur Anzeichen für eine historisch bedingte veränderte Problemwahrnehmung oder war die Gesichte falsch gewählt und hätte durch ein ‚modernisiertes‘ Beispiel ersetzt werden sollen? Oder ist es die Differenz zwischen dem Erziehungswissenschaftler HENNINGSSEN und den Studierenden als zukünftigen pädagogischen Praktikern, die zu diesem Ergebnis führt? Die zweite Geschichte kann bei der Beantwortung dieser Frage vielleicht weiterhelfen.

6.2 „Pädagogik am Berg“

KRONER und WOLFF berichten in ihrem gleichnamigen Aufsatz u. a. folgende Geschichte (1989, S. 75f.):

„Auf einer Jugendleiter-Fortbildung (des Deutschen Alpenvereins, KPH) im Kaisergebirge sollten die Teilnehmer die Führung kleiner Gruppen in leichtem Klettergelnde üben. Dazu war die gesamte Kletterausrstung mitzunehmen. Beim Abmarsch von der Htte bemerkte der pädagogische Ausbilder, daß die Teilnehmer vergessen hatten, Kletterseile einzupacken. Er machte sie aber nicht darauf aufmerksam, sondern wartete, bis die Jugendleiter dies selbst feststellten. Erst am Einstieg fiel den Kursteilnehmern auf, daß sie die Seile auf der Htte zurückgelassen hatten. Da das Holen zwei Stunden beansprucht und die geplante Tour nicht mehr vor Einbruch der Dunkelheit hätte beendet werden können, war dieser Programmpunkt geplatzt. Die Teilnehmer gerieten in einen heftigen Streit, wer für die Mitnahme der Seile verantwortlich zu machen wäre. Schließlich griff der pädagogische Ausbilder ein: Es sei jetzt genug gestritten, und man sollte sich nun überlegen, wie man eine solche Situation in Zukunft vermeiden könnte. Schließlich sei das Vergessen von Ausrüstung ebenso typisch für Gruppenunternehmen wie anschließende Streitereien. Er schlug nun vor, den aktuellen Streit zum Anlaß zu nehmen, um an Ort und Stelle über Konflikte in der Gruppe und deren mögliche Lösung gemeinsam zu diskutieren. Eine Gruppendiskussion - so wird berichtet - sei aber in dieser Situation nicht zustande gekommen; vielmehr hätten sich die Teilnehmer nicht nur weiter Vorwürfe gemacht, es sei auch zum Streit zwischen dem pädagogischen Ausbilder und einem alpinistischen Kursleiter gekommen, der mit seiner Gruppe in der Nähe war.“

Die folgenden differenzierten Analysen von KRONER/WOLFF über die „Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort“ (so der Untertitel ihres Aufsatzes) entfernen sich von dieser ‚Einstiegs‘geschichte und nutzen weitere Beispiele der alpinistischen Fortbildung. Sie rekonstruieren dabei drei Problemebenen: „nicht nur gilt es, für die Beteiligten eine Situation als grundsätzlich *pädagogische* zu etablieren; die dort ablaufenden interaktiven Prozesse sollten zugleich auch als *alpinistische Unterneh-*

mung... identifizierbar bleiben. Dieser Vermittlungsprozeß hat darüber hinaus in einer solchen Weise zu erfolgen, daß alle Handlungen erkennbar auf das spezifische Setting („Berg“) Bezug nehmen“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 113; Hervorh. dort).

Diese drei Problemebenen sind rückbeziehbar auf die „Einstiegs“geschichte. Nutzt man die drei genannten Gesichtspunkte als Interpretationsmaßstab für die referierte Geschichte, kommt man zu dem Schluß, daß der pädagogische Ausbilder zu wenig alpinistisch und zu pädagogisch handelt, dabei theoretisch-methodische Kenntnisse situationsinadäquat umsetzt, und dadurch und durch die Nicht-Berücksichtigung des Settings in Kauf nimmt, das eigentliche Tagesziel nicht zu erreichen. Betrachtet man unter dieser, zugegebenermaßen recht hoch angesetzten Perspektive die Kommentare der Studierenden, muß man auch hier eine Differenz in der Wahrnehmung konstatieren. Die meisten Kommentare verbleiben bei der unmittelbaren Handlungsebene: das Verhalten des pädagogischen Ausbilders finden einige gut und richtig, da die Teilnehmer diese Erfahrung nicht vergessen werden (11 x); andere, und zwar mit knapp 3/4 die Mehrheit der Antwortenden, finden das Verhalten nicht gut, da der pädagogische Ausbilder so den Konflikt, und damit Frustration und Aggression provozierte, so daß keine Diskussion entstehen und dementsprechend auch der angezielte Lerneffekt (hier: die Seile nicht zu vergessen) nicht zustande kommen konnte; eine andere Methode und/oder der Versuch einer Diskussion zu einem anderen Zeitpunkt werden vorgeschlagen. Indirekt wird an diesen Antworten zwar sichtbar, daß das Verhalten des pädagogischen Ausbilders für die Befragten problematisch ist, aber anscheinend nur in den von der Geschichte vorgegebenen Bahnen.

Daß der pädagogische Ausbilder mit seinem Vorgehen die Situation pädagogisierte (3 x), dabei das „eigentliche“ Ziel der Unternehmung („Führung kleiner Gruppen in leichtem Klettergelände“ sollte geübt werden) aus den Augen verlor und nicht erreichen konnte (3 x) und zudem den Rahmen nicht ausreichend berücksichtigte (2 x) wurde nur in insgesamt acht von 62 Antworten notiert, jeweils in einer Antwort einer der genannten Aspekte. Ein einziges Mal nur wird auch die dilemmatische Struktur des Geschehens herausgearbeitet: Soll der Ausbilder eine Vorbild-Rolle einnehmen und damit den Teilnehmern ihre eigene künftige Rolle zeigen, d. h. soll er ihnen gleich zu Beginn sagen, daß sie die Seile vergessen haben? Oder soll er sich so verhalten, daß er den Teilnehmern nicht die Verantwortung abnimmt, wie sie es auch in Zukunft nicht mit ihren eigenen Gruppen machen sollen, was wiederum heißt, er läßt sie gewissermaßen ins Leere laufen?

Auch hier läßt sich also in den Analysen der Studierenden ein Unterschied zu denen der Autoren feststellen, ein Unterschied, der nicht an der Modernität der Geschichte festzumachen ist, sondern in der Verschiedenheit der Perspektiven gründet.

6.3 Zwischenfazit

In den Kommentaren der Studierenden stehen die handelnden Personen (Lehrerin und pädagogischer Ausbilder) und ihre „falschen“ oder „richtigen“ Handlungen und Verhaltensweisen jeweils deutlich im Vordergrund, während in der Perspektive der Erziehungswissenschaftler jeweils Strukturmerkmale, allgemeine (verallgemeinerbare) Aspekte der Situation die Hauptrolle spielen. Die Erziehungswissenschaftler betrachten die Situation als ein „pädagogisches Arrangement“ und untersuchen es (vgl. PASCHEN 1979), während die Studierenden mit ihren Analysen und Lösungsvorschlägen zum größten Teil innerhalb des durch die Handelnden gegebenen Arrangements bleiben und v. a. die konkreten

Handlungsvollzüge beachten. Diese Deutung entwirft aus dem Nicht-Vorhandensein von Aussagen, wie sie von den Autoren vorgebracht werden, eine Art ‚negative‘ Typologie, weshalb man ihr vorwerfen kann, zu sehr zu verallgemeinern. Andererseits sind bei den Studierenden aber durchaus Analyseansätze in der Art von HENNINGSEN oder KRONER/WOLFF vorhanden, so daß sich die Frage nach der Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse in einem anderen Licht zeigt.

Die Frage lautet dann: Warum fehlen bei den meisten Antwortenden Ansätze zu erziehungswissenschaftlichen Analysen im umfassenden obigen Sinne? Die Studierenden befinden sich zwar in der Rolle distanzierter Beobachter, äußern sich aber in ihren Antworten eher als ‚betroffene‘ Praktiker, für die unmittelbare Lösungen wichtiger sind als die hier handlungsentlastet mögliche Klärung der Grundlagen der Situation. Mir scheint, daß die starke Praxisorientierung der Studierenden eine Ursache dafür ist. Sie verhindert eine distanzierte Sicht auf die geschilderten Probleme und bringt dementsprechend auch eher erfahrungsbezogene und handlungsorientierte als analytische Argumentationen zum Vorschein - und entsprechende Lösungen. Wie die Studierenden dies selbst einschätzen, ist Thema des nächsten Abschnitts.

7. Von Handlungslogiken und Wissensformen, oder: unerwartete Differenzierungen

Zu guter Letzt sollten die Studierenden noch ihr eigenes Antwortverhalten bei den Analysen der Geschichten reflektieren. Die Frage lautet, ob sie ihrer eigenen Meinung nach „pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich oder aus eigener Erfahrung heraus“ argumentiert hätten⁸.

Neben Antworten, daß er/sie „aus beidem“ geantwortet habe (was angesichts der drei gegebenen Optionen doch irritiert), lassen sich die Antworten in 3 Gruppen zuordnen:

1. solche, die angeben, „aus eigener Erfahrung“, „aus Überzeugung“, „subjektiv“ argumentiert zu haben (N = 39);
2. solche, die angeben, pädagogisch argumentiert zu haben (N = 10), wobei alle 10 zugleich angeben, auch aus Erfahrung argumentiert zu haben, somit also auch in der 1. Gruppe zu finden sind;
3. solche, die angeben, erziehungswissenschaftlich argumentiert zu haben (N = 10), wobei 9 dieser 10 auch in der 1. Gruppe und 4 auch in der 2. Gruppe zu finden sind.

Die Erfahrung überwiegt bei den Eigenangaben also ganz deutlich, wobei zusätzlich zu den Überschneidungen in den Gruppen 1. – 3. noch 8 Personen angeben, daß die Argumentationshintergründe nicht getrennt werden könnten. Insgesamt 23mal ist also eine „Verschmelzung“ der Sichtweisen eingetreten. Dieses Ergebnis korrespondiert zu der oben schon festgestellten Ablehnung einer Trennung von Theorie und Praxis.

Von dieser Feststellung aus ist es nur ein kleiner Schritt zur Frage, was denn die Studierenden unter „Theorie“ und „Praxis“, unter „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ verstehen. Im Anschluß an das Statement, in dem Theorie und Praxis unterschiedliche Wissensformen und Handlungslogiken zugeschrieben wurden, bat ich die Studierenden – auch als Kontrolle zum Verständnis jener Frage – diese Wissensformen und Handlungslogiken zu beschreiben.

In der Auswertung wurden die Antworten der Studierenden den folgenden, sicher unvollständigen Kurzbeschreibungen von Theorie/Wissenschaft und Praxis gegenüberge-

stellt. 1) Bei Theorie/Wissenschaft hat man es mit einem regelgeleiteten (methodisch angeleiteten) Versuch der Erklärung von Problemen zu tun, der in Distanz zum tatsächlichen Handeln stattfindet und insofern von Handlungsdruck entlastet ist, und für den in der Absicht, Erkenntnisse allgemeiner und intersubjektiv überprüfbarer Art zu erlangen, von der tatsächlichen Situation und Handlung abstrahiert werden muß. Dabei werden Wissensbestände benötigt, die nicht auf Erfahrungen in der Praxis beruhen. 2) Für die Beschreibung von Praxis kann man relativ einfach ein Gegenbild zeichnen: von Handlungsdruck mitbedingte, individuelle und situationsbezogene, durchaus auch spontane, intuitive oder auch ‚automatische‘ und auf Erfahrung basierende Reaktionen mit dem Ziel, die konkrete komplexe Situation mit ungewissem Ausgang handelnd zu meistern, sind zu erwarten. Damit sind zwar Idealbilder konstruiert, die aber gleichwohl als Folie für die Antworten der Studierenden dienen können.

In ihren Antworten beschrieben die meisten Studierenden zwar Differenzen und im Vergleich der Antworten der Studierenden mit der Auswertungsvorgabe stellt man fest, daß alle genannten Aspekte mindestens einmal in der Beschreibung von Theorie und Praxis genutzt werden. Insgesamt 31 Nennungen sind so für Theorie zu verzeichnen, allerdings in der Regel nur jeweils eine pro Antwort; einmal werden vier, ein anderes Mal zwei Merkmale genannt. Am häufigsten wird, zum Teil mit deutlich negativer Konnotation, Bezug genommen auf die Abstraktheit der Theorie. Inhaltlich werden der Theorie die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Tendenzen und dem sozialen Kontext, mit Ideologie und Anthropologie zugeschrieben; sie sei mit der Entwicklung von großen Zielen und Utopien (s. auch OELKERS 1990) befaßt, biete Grund- und Allgemeinwissen⁹.

Praxisbeschreibungen analog obiger Vorgabe für die Auswertung sind bei 22 Studierenden zu finden. In insgesamt 37 Nennungen werden hier der Praxis Erfahrungsbezug, Orientierung an der einzelnen Person bzw. Situation (je 7mal), Subjektivität (6mal), Komplexität, Handlungsdruck und spontanes/intuitives Handeln (je 5mal), sowie Rückgriffe auf Automatismen (2mal) zugeschrieben. Weitere Antworten sind zum Teil schwer (z. B. der Vergleich der pädagogischen Praxis mit einem kybernetischen Modell: der Pädagoge als Stellglied), zum Teil auch gar nicht zuzuordnen (z. B. die kurze und trockene Antwort „Wissenschaftstheoretische Aspekte“).

Bei insgesamt 29 von 48 Antwortenden (60,4 % bzw. 37,7 % von allen Befragten) fand sich also mindestens einer der von mir angenommenen Aspekte zur Beschreibung von Theorie und/oder Praxis, wobei für letztere öfter mehrere Nennungen pro Person zu verzeichnen sind (6mal 2, 3mal 3 und 1mal 4 Nennungen). Die Praxisseite ist, vermutlich durch die eigenen Erfahrungen mitbedingt, leichter in solchen Kategorien beschreibbar, während die Beschreibung dessen, was Theorie ausmachen könnte, anscheinend größere Schwierigkeiten bereitet. Zur Illustration soll zum Abschluß des Ergebnisberichts noch kurz dargestellt werden, was denn „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ in der Sicht der hier befragten Studierenden sind. Neben mehreren Antworten, die eine Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwar annehmen, diese aber nicht beschreiben können, und solchen, die eine gegenseitige Ergänzung analog zu Theorie und Praxis fordern, gibt es 12 Antworten, in denen explizit eine Gegenüberstellung vorgenommen wird. Einige Aspekte, die bei der Differenzierung von Theorie und Praxis schon genannt wurden, treten auch hier wieder auf. Dabei entsprechen die Praxiszuschreibungen oben den Pädagogikzuschreibungen hier und analog die Theoriezuschreibungen dem, was unter Erziehungswissenschaft verstanden wird.

Zwei Antworten sollen hier zitiert werden, die zeigen, wie wenig ausgeprägt das Ver-

ständnis für eine solche Differenz ist. So beschreibt eine Studentin (geb. 1966, 4. Sem., Dipl. Päd.) die Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik über ihre vermeintlichen Inhalte: „Meiner Meinung nach hat Erziehungswissenschaft mehr mit Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Pädagogik dagegen mehr mit dem Umgang mit Menschen allgemein.“ Eine andere Studentin (geb. 1959, 2. Sem., Dipl. Päd., langjährige Praxis vor dem Studium) schildert gar das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik in einer Weise, die (nicht nur) meiner Wahrnehmung diametral gegenübersteht: „Der Unterschied zw. erziehungswissenschaftl. u. päd. Argumentation vermute ich ist der: erziehungswissenschaftl. = praxisnäher(:) pädagogisch = wissenschaftlicher“.

8. *Schluß*

Die Auswertungsperspektive wurde zu Beginn dargelegt. In dieser Perspektive muß man das Gesamtergebnis als zwar erwartbar, aber dennoch desillusionierend bezeichnen. Statt Distanz findet man zum überwiegenden Teil Nähe, bestenfalls eine Art ‚Halbdistanz‘ zur Praxis und fehlendes Verständnis von Theorie und Wissenschaft. Die Analyse der Antworten zeigt ein eher diffuses Bild von erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Wissen, von Theorie und Praxis bei den Studierenden. Die vorherrschende Praxisorientierung impliziert nach diesen Ergebnissen zwar keine absolute Theoriefeindlichkeit, doch muß man wohl von Ablehnung einer nicht unmittelbar in der Praxis wirksamen Theorie auf seiten der Studierenden ausgehen.

Welche Theorien sind dabei aber gemeint? Es scheint, daß darunter v. a. handlungsbezogene Didaktiken, Methodiken und Techniken verstanden werden, deren ‚Praxisrelevanz‘ aber abhängig ist von den Kontextbedingungen ihrer Nutzung und nicht allgemein bestimmt werden kann. Wissenschaftliche Theorien als systematisiertes Wissen stellen aber doch eher Angebote dar, ‚Alltag‘ und ‚Wirklichkeit‘ unter anderen, eben nicht praxis- oder erfahrungsorientierten Blickwinkeln wahrzunehmen und zu ordnen: Die „wissenschaftliche Erkenntnis führt zur Ausweitung der nur punktuellen, individuellen und zufälligen Erfahrung des Praktikers“ und hilft insofern erziehen (vgl. WENKE 1967, das Zitat auf S. 248). Allerdings belastet sie gleichzeitig den Praktiker, indem sie ihm die Aufgabe stellt, sich selbst, die eigene Rolle, in distanzierter Sicht und unter Bezugnahme auf die Strukturen, in denen er handelt und deren Teil er also ist, kritisch zu beobachten und trotzdem handlungsfähig zu bleiben (vgl. TENORTH 1989).

Das Ergebnis dieser Studie bestärkt ex negativo die Option für eine mehr theorieorientierte, von unmittelbaren Praxiserwartungen freigehaltene und gegenüber der pädagogischen Alltagspraxis distanzierte und distanzierende Form der Ausbildung. Die Differenzierung von Theorie/Wissenschaft und Praxis wird durch die Orientierungen der Studierenden ja nicht obsolet. Im Gegenteil muß mehr Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, zeigt die Analyse doch, daß diese Differenzierung bei den Studierenden unscharf bleibt. Eine solch diffuse Sichtweise, wie sie sich in den Antworten manifestiert, aus dem Studium in die Berufspraxis hinübergerettet, kann nur eine weiter sich verstärkende Abwendung von Theorie/Wissenschaft mit sich bringen. Die Theoriefeindlichkeit der Praktiker, die allenthalben beklagt wird, beginnt schon in der Ausbildung, wenn Theorie eine praktische Bedeutung unterstellt wird, die sie nur selten einlösen kann.

Anmerkungen

- 1 Hier in einem Seminar, das B. STICKELMANN zusammen mit mir veranstaltet hat. Die - teilweise kontroversen - Diskussionen mit ihm (vgl. auch STICKELMANN 1988) und den Seminarteilnehmern bilden neben eigenen Studienerfahrungen den frühesten Hintergrund meiner Untersuchung.
- 2 Ich danke den Kollegen K. HARNEY, R. HÖRSTER, E. KEINER, H.-E. TENORTH und T. ZIEHE, die mir die Durchführung der Befragung in ihren Seminaren ermöglichten, und den Studierenden, die die Mühe auf sich nahmen, die Fragebögen auszufüllen. Während in zwei Seminaren die Teilnahme ca. 90 % betrug, waren in den anderen Seminaren jeweils nur ca. die Hälfte der Teilnehmer bereit, sich an der Befragung zu beteiligen.
- 3 Dabei überwiegt auch der Begriff „Pädagogik“ etwa in einem Verhältnis von 4:1 gegenüber „Erziehungswissenschaft(en)“. Dieses Durcheinander ist aber erklärlich mit dem Durcheinander der Bezeichnungen (nicht nur) an unserem Fachbereich: man studiert mit dem Studienziel Diplom-Pädagoge am Fachbereich Erziehungswissenschaften. Vgl. aber auch LENZEN 1989, wo (allgemeine) ‚Erziehungswissenschaft‘ - durchaus in ‚guter‘ Tradition - unter dem Stichwort „Pädagogik - Erziehungswissenschaft“ zu finden ist (Band 2, S. 1105).
- 4 Ein Vergleich meiner Daten mit Angaben des Diplomprüfungsamtes und mit Ergebnissen einer Umfrage, die im gleichen Semester in Anlehnung an die NEIDHARDT-Studie für den SPIEGEL (vgl. SPIEGEL Spezial 1/1990: Studieren heute. Welche Uni ist die Beste? SPIEGEL-Rangliste der westdeutschen Hochschulen) im Seminar von E. KEINER und H.-E. TENORTH durchgeführt wurde und zur Zeit ausgewertet wird, zeigte bei unterschiedlichen Ausgangspunkten der Erhebung der Daten teilweise hohe Übereinstimmungen bezüglich der Geschlechts- und Altersverteilung und der durchschnittlichen Semesterzahlen.
- 5 Vgl. auch FLACHE/PREIN/SCHULZE 1989, die bei ihrer Befragung von AbsolventInnen des Diplomstudiums in Dortmund zu ähnlichen Ergebnissen kommen: mehr als 70 % hatten zusätzliche Praktika absolviert. Auf die Frage, ob sie erneut diesen Studiengang wählen würden, antworteten etwa 41 %, daß sie dies unter bestimmten Bedingungen tun würden; unter den genannten Bedingungen rangierte „stärkerer Praxisbezug/klareres Berufsbild“ an erster Stelle. Ähnlich kann man auch die von SCHADT-KRAMER 1987 präsentierten Interviews interpretieren.
- 6 Obwohl die Frage auf *wissenschaftliche* Ausbildung hin formuliert war, ist bei einigen Antworten nicht ersichtlich, ob eine wissenschaftliche oder eine pädagogische Ausbildung, und was wiederum mit diesen Begriffen selbst gemeint ist. Einmal wird z. B. zwischen beiden Formen der Ausbildung dezidiert getrennt, so daß die pädagogische Ausbildung nur als praktische Ausbildung verstanden werden kann; meist heißt es in den Antworten allerdings einfach nur „Ausbildung“.
- 7 hier zitiert nach dem Nachdruck des Aufsatzes in FLITNER/SCHUEERL 1967 u. ö. Vgl. zu „Peter stört“ auch SCHUEERL 1979, der die Geschichte als Beispiel für die Problematik der Begründung pädagogischer Entscheidungen nutzt, oder SCHORR 1987, in dessen Abhandlung die Geschichte den Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit der Struktur pädagogischen Denkens darstellt.
- 8 Diese Frage hat (neben der Bitte um Beschreibung der Wissensformen und Handlungslogiken, s. u.) am wenigsten Gegenliebe gefunden. Nur 50 Studierende (knapp 65 %) antworteten hier (bei der anderen Frage sogar nur 48, also gut 62 %), während im sonstigen Durchschnitt knapp 88 % der Studierenden auf die Fragen eingingen. Mit diesen beiden Ausreißern verringert sich die durchschnittliche Antworthäufigkeit auf die offenen Fragen des Fragebogens auf knapp 82 %.
- 9 Daneben stehen noch Antworten, die den Handlungsbegriff nur für die Praxis reklamieren, solche, die eine Trennung nicht für möglich halten oder auch folgende Analogie: „Differenz ist gleich der Differenz zwischen ‚Pädagoge‘ (übergeordnete Tätigkeiten) und ‚Erzieher‘ (direkte Arbeit mit Einzelnen oder Gruppen)“ (männl., 1964 geb., Dipl. Päd., 9. Sem.).

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BECK, K.: Aufgaben und Probleme einer anwendungsorientierten Speicherung und Rückgewinnung erziehungswissenschaftlicher Aussagen. In: ECKERLE, G. A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 125–164.
- FLACHE, A./PREIN, G./SCHULZE, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989 (Berichte und Materialien aus dem ISD Nr. 4).
- FROMM, M.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern – Überlegungen zu einer empirischen Untersuchungsstrategie. In: KÖNIG E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 249–261.
- HENNINGSEN, J.: Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. (zuerst 1964) In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 51–71.
- HÖRSTER, R.: Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit. Zur hochschulischen Ausbildung von Sozialpädagogen. In: neue praxis 16 (1986), S. 249–256.
- HÖRSTER, R.: Alltagsorientierte Wende in der Pädagogik. Ihre didaktische und ihre sozialwissenschaftliche Pointe. In: neue praxis 18 (1988), S. 376–385.
- HÖRSTER, R./MÜLLER, B./SIEPE, A.: Berufsqualifikation und Wissenschaftlichkeit. Zum beruflichen Einsatz wissenschaftlicher Qualifikationen des Diplom-Pädagogen. In: bag-mitteilungen Nr. 28, 1987, S. 12–27.
- HOPF, C.: Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), S. 307–329.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.
- KORING, B.: Überlegungen zur Ausprägung von Lernhabitus und professionellem Habitus an der Universität. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (1989), S. 205–218 (a).
- KORING, B.: Hochschulsozialisation und Identitätsformation. Eine Studie im Rahmen strukturaler Hermeneutik. In: KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt u. a. 1989, S. 17–69 (b).
- KREUTZ, H./TITSCHER, S.: Die Konstruktion von Fragebögen. In: KOOLWIJK, J. van/WIEKEN-MAYSER, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. 4. Band. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München/Wien 1974, S. 24–82.
- KRONER, W./WOLFF, S.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt 1989, S. 72–121.
- LENZEN, D.: Delegitimation durch Praxisorientierung. Zum Motivwandel praxisbezogener Studien in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), Sonderheft, S. 47–59.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek 1989.
- LÜDERS, C.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 635–653.
- LÜDERS, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 19–39.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 1–13.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.

- SCHADT-KRÄMER, C.: Abschlußbericht „Pädagogik im Studium von Lehrerstudenten“. Ms. Siegen 1987.
- SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf 1971.
- SCHEUERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Wiesbaden 1979, S. 101–114.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. v. E. WENIGER. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- SCHORR, K.-E.: „Peter stört“ – „Sicht und Einsicht“ in erzieherischen Situationen. In: BAECKER D. u. a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt 1987, S. 669–693.
- STICKELMANN, B.: Forschen und Handeln – Zugänge zu sozialpädagogischen Praxisfeldern. In: HEINER, M. (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988, S. 170–187.
- TENORTH, H.-E.: Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987, S. 331–349.
- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 809–823.
- WENKE, H.: Hilft Wissenschaft erziehen? (zuerst 1962) In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1967, S. 241–255.

Anschrift des Autors

Klaus-Peter Horn, Dipl. Päd., J. W. Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens

Topoi der Sorge

Beobachtung zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens

„It's cool to stay in school“
(STING)¹

Auf die Frage eines Interviewers, wie sich für die Veränderung des Umweltbewußtseins einsetzen wolle, wenn dafür Opfer und Verzicht nötig seien, antwortete die „Grammy“-Preisträgerin BONNIE RAITT, amerikanische Rock-Heroine, mit folgenden Sätzen: „I think if we scare them enough. And I'm all for using popular culture to educate people. I think the secret is going to be a great soundtrack mixed with a great movie that includes such fine writing and heartfelt involvement in the story that it can reach the kids“². Daran ist dreierlei interessant, *using popular culture to educate people* verrät einen ungebrochenen Erziehungsoptimismus, der professionellen Pädagogen abhanden gekommen zu sein scheint, setzt ein unkonventionelles Medium, das den Widerwillen der Kulturkritik erregt (z.B. METZGER 1980, S. 366ff. u. pass.), für die geheiligten Zwecke der Erziehung ein und verwendet zugleich einen Grundsatz *pädagogischen Wissens*, nämlich daß es möglich sei, mit Hilfe der richtigen Erziehung das Bewusstsein und die Verhaltensweisen moderner Gesellschaften zu verändern. Dieser Grundsatz erscheint plausibel aufgrund des vorausliegenden Optimismus und *wegen* des unkonventionellen Erziehungsmittels.

Mich interessiert dieser Zusammenhang unter der Fragestellung, wie werden pädagogische Sätze *öffentlich* gebraucht? Oder anders formuliert, wie erzieht die Pädagogik als Wissenskorpus die Öffentlichkeit? Der Rekurs auf „Erziehung“ beim Gedanken der Gesellschaftsveränderung ist selbst ein Produkt von Erziehung, und dieser Befund läßt sich verallgemeinern. Alle pädagogischen Sätze erziehen *selbst*, und die Verarbeitung in der Öffentlichkeit entscheidet über ihre Wirksamkeit (OELKERS 1990). Ich werde dieser These in drei Schritten nachgehen: Zunächst beschreibe ich anhand verschiedener Beispiele einige Mechanismen der Verwendung pädagogischer Sätze in Kontexten einer allgemeinen Öffentlichkeit (1); danach analysiere ich deren moralische Suggestivkraft, von der ihre Akzeptanz und somit ihr erzieherischer Erfolg im wesentlichen abhängt (2); und abschliessend generalisiere ich den empirischen Befund zur bereits angedeuteten These, nämlich daß öffentliche Diskussionen über „Erziehung“ pädagogisches Wissen verwenden *müssen* und selbst in erzieherischer Absicht erfolgen (3).

Unter „pädagogischem Wissen“ verstehe ich im folgenden eine typische Mischung aus Rhetorik und Argument, die nahe an der Alltagssprache und der ihr verbundenen Emotionalität verwendet wird, jedoch im Konfliktfalle zugleich als Theorie behauptet und nachgewiesen werden kann. Die sprachliche Gestalt dieser Wissensform ist mit Metaphern durchsetzt, die jeweils ästhetische Instrumente einer bestimmten Moral darstellen. *Pädagogisches Wissen* konstituiert sich unter Verweis auf Moral, also nach dem Schema von „gut“ und „böse“. Die Positionsnahme für das Gute erfolgt aber stets *futurisch* und setzt somit zweierlei notwendig voraus, ein *Defizit* und einen Habitus der *Sor-*

ge. Das künftig Gute wird vom gegenwärtig Defekten, von Fehlbeständen, die moralisch bedenklich sind, her definiert, und das verlangt für die Topoi des öffentlichen Diskurses sowie für die Präsentation des „Pädagogen“ die Haltung der Sorge, die freilich immer zugleich mit der Hoffnung auf Überwindbarkeit der Defizite artikuliert wird³. Dabei werden beständig *auch* Entlarvungsstrategien erzeugt. Eine zu hohe Moral läuft Gefahr, sich angesichts der Wirklichkeit lächerlich zu machen und das auch spüren zu bekommen.

Der Artikel verarbeitet Alltagsmaterialien aus recht verschiedenen Fundstellen, die collagiert werden. Eine Gemeinsamkeit besteht darin, daß die meisten Quellen nicht aus pädagogischen Kontexten entstammen. „Pädagogische Kontexte“ lassen sich durch eigene Medien, eine spezifische Mentalität und Standardargumentationen definieren; mich interessiert im folgenden, wie die hier gepflegten Themen und Denkformen in *anderen* Publikationszusammenhängen wirksam werden. Was ich vorstelle, ist eine Stichprobe, deren Hauptaussage sich aber an vielen anderen Materialien in ähnlicher Form zeigen ließen (OELKERS 1991).

1. Pädagogische Sorge: Anspruch und Entlarvung

Am 12. Juli 1990 strahlte das Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF, 21.00–21.45 Uhr) eine Sendung zum Thema „Unsere Kinder und die Umwelt“ aus, die den Titel trug: „Es ist doch unsere Zukunft“. Man sah neun- oder elfjährige Kinder, die ihre „Betroffenheit“ über die Umweltkrise nicht nur artikulierten, sondern zugleich auch Handlungsmaximen vertraten, die mehr oder weniger deutlich als Erziehungsregeln kenntlich gemacht waren. Die Kinder gaben dabei Wissen einer Umweltpädagogik wieder, das von den in der Sendung zu Wort kommenden Experten nachhaltig unterstützt wurde. Von den Experten waren die Kinder kaum noch zu unterscheiden, nur war ihre Darstellung (die der Kinder) mit einem weit höheren Glaubwürdigkeitsindex inszeniert. Sie waren, weil sie als Kinder *und* als Betroffene auftraten, die personifizierte Zukunft *und* das Menetekel der Gegenwart, Sinnbild für die richtige Erziehung und *selbst* Erzieher, in allen Fällen dargestellt mit einer Mimik und Rhetorik der Sorge, die kein Erwachsener in gleicher Funktion je erreichen könnte.

Annonciert wurde diese Sendung in einer Programmzeitschrift (Stern tv-Magazin v. 5. Juli 1990, S. 32) mit der Bemerkung: „Statt neuer Spielsachen wünschten sich bei einer Umfrage der Zeitschrift ‚Eltern‘ im letzten Jahr die Mehrzahl der Kinder einen besseren Umweltschutz zu Weihnachten“⁴. Wieweit der Wunsch Wirklichkeit wurde, ist nicht erhoben worden, aber das Beispiel zeigt, daß und wie Sorge *erzieht*, nämlich für öffentlich lizenzierte Dispositionen sorgt, aus denen sich Meinungsraster schneiden lassen, ohne damit zwingend auch moralische Handlungen zu verbinden. „Umwelterziehung“ ist oft gleichbedeutend mit einer sanften Indoktrination des öffentlichen Bewusstseins, gegen die es keine argumentative Gegenwehr gibt oder geben kann. Bereits die Logik von Kinderbüchern ist so angelegt⁵, die Antworten auf die „Eltern“-Umfrage können daher nicht erstaunen. Die moralische Sorge über die Umweltkrise ist hochgradig existentiell, so daß keine ironische Distanz zulässig erscheint und eine andere Wahl ausgeschlossen werden muß. Insofern verstärkt sich nicht zufällig gerade hier, unter dem Eindruck einer Bedrohung, gegen die man nicht direkt agieren kann, die *Pädagogisierung* der Öffentlichkeit.

Die moralische Absicht kann direkt auf die Schule projiziert und unmittelbar mit pädagogischen Denkfiguren verbunden werden. „Die Zeit“ etwa läßt in ihrer Rubrik „Mo-

deres Leben“ einen Grundschulrektor zu Wort kommen, der Folgendes postuliert: „Die Schule muß beispielhaft für den Makrokosmos Erde ein giftfreier und umweltfreundlicher Mikrokosmos sein. Kinder, die in einer solchen Schule lernen und aufwachsen, könnten Garanten für ein adäquates Umweltbewußtsein sein. Denn sie erfahren jeden Tag, was es heißt, umweltbewußt zu lernen und zu leben“ (Die Zeit Nr. 21 v. 18. Mai 1990, S. 85). Nicht weniger als ein „gesamtpädagogisches Konzept“ sei nötig, wenn eine „umweltbewußte Schule“ entstehen soll, denn „nur so kann im Schulalltag eine umweltfreundliche Einheit von Wort und Handlung, Lebenswelt und Schule entstehen“ (ebd.). *Mikro- und Makrokosmos* unterscheidet die Barockdidaktik unter der Voraussetzung einer Schöpfungsontologie; nur so läßt sich von der *Einheit* verschiedener Funktionssysteme sprechen. Daß diese Denkfiguren in der öffentlichen Kommunikation über „Erziehung“ nach wie vor und mit nicht abnehmender Emphase verwendet werden, läßt sich als Problem der pädagogischen Rhetorik begreifen. Der Gestus der *Sorge* verlangt offenbar umso mehr das Pathos des „Ganzen“, je mehr von einer „dramatischen Zunahme“ (ebd.) der Bedrohung ausgegangen wird. Die Differenzierung der modernen Gesellschaft ist dagegen kein Einwand, die klassischen Redefiguren der Erziehung lassen sich wenigstens unbehelligt fortschreiben (vgl. auch KAHLERT 1991).

Wie ubiquitär die Rhetorik der Sorge ist, läßt sich aber nicht nur an diesen eher sinnfälligen Beispielen ablesen. Die meisten Strategien liegen unterhalb der Schwelle von Existenzbedrohung und Krisenerziehung. Es ist auch eine Strategie pädagogischer Besorgnis, wenn man in einer Anzeige für den Erwerb eines Einfamilienhauses liest, der Schulweg sei „ohne Verkehrsstraße“ (Berner Zeitung – BZ – vom 16. Juli 1990, S. 14), oder wenn deutschen Richtern in einem Leserbrief Eiseskälte und Lieblosigkeit gegenüber Kindern vorgeworfen wird (Süddeutsche Zeitung – SZ – Nr. 140 v. 21. Juni 1990, S. 13), weil sie in einem Urteil befanden, „Kinder mindern den Wohnwert“⁶. Fast die zynische Gegenthese zu dieser Beobachtung liefert der neue pädagogische Slogan einer „Verhäuslichung der Kindheit“, der dem „Spiegel“ Anlass für eine längere Story war („Tschüs, ich geh’ in’ Miniclub“) (Der Spiegel Nr. 12 v. 19. März 1990, S. 281ff.). Hier werden Beobachtungen der Forschung in publizistische Besorgnis umgesetzt, ohne daß zwischen beiden Seiten eine kritische Distanz treten würde⁷. Das Beispiel, mit dem das Problem veranschaulicht werden soll, appelliert an die sentimentale Erinnerung der Erwachsenen und läßt zugleich die Alternative offen: „Klassischer Fall Kindergeburtstag: Topfschlagen und Blindekuh ziehen nicht mehr; wo nicht der Zauberer, der Clown oder wenigstens die Fressparty bei McDonald’s auf dem Programm stehen, verlieren die verwöhnten Kleinen schnell die Lust am Fest“ (ebd., S. 286).

Der Schluß des Artikels, wiederum in direktem Anschluß an die Experten, faßt dann die Botschaft griffig zusammen: „Die Kategorien Leistung und Effizienz, nach denen die bundesdeutschen Erwachsenen funktionieren, haben die Freiräume der Kinder geschluckt. Klassisch und bildhaft auf den Punkt brachte dies der zehnjährige Tobias in seinem Beitrag zu einem Malwettbewerb mit dem Thema ‚Kinder sehen unsere Welt‘: Er zeichnete ein Haus mit klar definierten Räumen, mit jedem ist eine Handlung, eine Aufgabe verbunden. Nur ein Raum bleibt leer. Darin steht: ‚Freizeit: Nicht vorhanden‘“ (ebd.). Das Gegenteil wird freilich auch immer behauptet: „Jugendliche haben heute Mühe, ihre Freizeit zu überbrücken“, so wird in einem Artikel über heimliche Kinderarbeit der Geschäftsführer eines Großmarktes zitiert, der in Inseraten jugendliche, noch schulpflichtige Arbeitskräfte anwirbt, wobei in der Praxis offenbar die Altersgrenze nicht selten unterschritten wird. Der Geschäftsführer sieht die illegale Nebentätigkeit von Schü-

lernen durchaus positiv: „Es ist doch wichtig, daß die Schüler neben der Schule die Praxis kennenlernen“ (BZ v. 2.6.1989, S. 25). Diese kommerzielle Variante des pädagogischen Prinzips der Arbeitsschule kommentiert an gleicher Stelle ein Erziehungsexperte mit einer spezifischen Sorge: „Was ist es, daß die Schule für Kinder derart unattraktiv macht, daß sie lieber irgendwo jobben, anstatt zu lernen?“ (ebd.).

Die Kinder selbst begründen diese Praxis mit einem spezifischen Problemdruck, nämlich mit Konsumwünschen und Reputationsstress in ihrer Bezugsgruppe. Die *pädagogische Sorge* ist demgegenüber eine typische Haltung von Erwachsenen, die freilich nicht immer eingenommen wird. Die Äußerung des Geschäftsführers zeigt, daß sich die Minimierung der Sorge mit „Kindorientierung“ begründen läßt. Diese Inanspruchnahme eines *pädagogischen* Prinzips klingt nur unter der Voraussetzung von „Sorge“ *zynisch*; unabhängig davon kann die utilitaristische Begründung durchaus plausibel erscheinen, zumal im Blick auf die *Nöte* von Kindern in Peergroups. Auch in den Meinungen vieler Erziehungsexperten wird keineswegs immer eine pädagogische Sorge artikuliert. Legt man nämlich nicht eine bestimmte moralische Erwartung und deren mögliche Enttäuschung zugrunde, sondern einfach Lernen und Erfahrung (also uneindeutige Wirkungen), dann lassen sich noch den scheinbar erziehungsfeindlichsten Orten positive Aspekte abgewinnen. So kann, unter Berufung auf psychologische Experten, Fernsehkonsum als lernanregend erklärt werden und zwar ausdrücklich ohne einen Unterschied zum Buchkonsum (International Herald Tribune 24th November 1988, S. 7). Ein anderes Beispiel ist das japanische Computerspiel „Nintendo“⁸, mit dem, wie „Newsweek“ schreibt, offenbar Suchtwirkungen verbunden sind. Die Elternmeinung – „playing Nintendo makes your nose fall off and turns your brain to green ooze that drips out of your ears“ – wird in dem Artikel sofort konterkariert durch psychologische Experten: Nintendo „(has) the potential to promote eye-hand coordination; it rewards learning, concentration and memory. While it is often a solitary activity, it is not necessarily antisocial; many parents are impressed with how their children share the secrets to the games as they discover them“ (Newsweek March 6th, 1989, S. 44). Das Spiel sei besser als Fernsehen, sagt die Präsidentin der „Action for Children’s Television“, und ein Spezialist für Kinderspiele fügt hinzu: „Any good game is addictive. That’s what games are about. One thing about children is that they grow out of their addictions. One thing about adults is they die with them“ (ebd.).

Aufmacher der Publizistik lauten freilich anders: Am 8. Mai 1989 zeigt das Titelbild des „Spiegel“ unter dem Titel „Droge Fernsehen: Die süchtigen Kinder“ eine hölzerne Wiege, in der ein blondes Kind liegt, das links neben sich eine Rassel liegen hat und vor sich einen laufenden Fernseher, auf dem ein schreiender Popstar zu sehen ist. Am 11. Mai 1989 berichtet das Konkurrenzblatt „Stern“ über „Horror auf allen TV-Kanälen“, mit dem Kinder zum unausgesetzten Fernsehkonsum angeworben werden sollen. Hier wird dargestellt, daß sechsjährige Kinder, die noch nicht lesen können, genau über das Fernsehprogramm informiert seien und auch alle psychologischen Tricks kennten, ihre Eltern zum Konsum von „Batman“ oder „Night Rider“ zu erpressen (Der Stern Nr. 20 v. 11. Mai 1989, S. 64ff.). Die Leitfrage des Artikels ist eine pädagogische: *Sind die Eltern machtlos?* (Cover dieser Ausgabe). Damit verbunden ist eine verwirrende Situation, die zur Sorge Anlaß gibt: Die Fernsehsender wehren die Verantwortung ab, sie „beanspruchen keinen Erziehungsauftrag und belehren auch niemanden“ (ebd., S. 66); der Deutsche Kinderschutzbund warnt, aber offenbar vergeblich (ebd.); die Empirie bringt Positives und Negatives zutage, Fernsehen fördere den „kindlichen Intellekt“ (ebd.), aber eindeutig sei auch der Tatbestand, „daß durch den Konsum von Fernsehgewalt niemand friedlicher

(werde)“ (ebd.). BRUNO BETTELHEIM wird mit dem Slogan zitiert⁹: „Kinder brauchen Fernsehen“ (ebd.), aber nur zusammen mit ihren Eltern (ebd., S. 66/68), doch die benutzen das Fernsehen als Ersatzerzieher. In einer regionalen Umfrage kommt heraus, daß bereits jedes dritte Grundschulkind einen eigenen Fernsehapparat besitzt und rund sechzig Prozent aller Grundschüler auch tatsächlich „einsam davorhocken“ (ebd., S. 68).

Dieses Bild einer ebenso angestregten wie hilflosen Sorge über die Zukunft der Kinder, aus der nichts folgt außer der Verstärkung der beklagten Tendenz, gehört zu den beliebtesten Inszenierungen der heutigen Publizistik, soweit sie pädagogische Themen berührt und sensationell aufmacht. Nur noch die allgemeinbildende Schule beansprucht eine ähnliche Aufmerksamkeit, nicht selten werden dann zweckmäßigerweise beide Themenstränge zusammengeführt, wie in dem legendären „Spiegel“-Titel über die durch Medienkonsum zerfallende Familienwelt und die durch Verweigerung der Normen verursachte Gewalt in den Schulen¹⁰. In diesen Schulen kann natürlich keine Bildung mehr vermittelt werden, so daß der „Stern“ prompt eine zunehmende Dummheit heutiger Schüler ermittelt (Nr. 44 v. 26. Oktober 1989, S. 44ff.). Freilich wird das Ergebnis, eine Umfrage nach bestimmten Standards dessen, was eine „gute Allgemeinbildung“ ausmachen soll (ebd., S. 46) – Muster: „Seit wann gibt es in Deutschland keinen Kaiser mehr?“ –, sofort wieder zurückgenommen, denn, so liest man, Bildungsziele seien relativ, Experten formulierten keinen Konsens, sondern nur ihre Meinung und die Logik der Sache sei, daß sich die Liste des notwendigen Wissens, je nach Herkunft, „beliebig verlängern“ lasse (ebd., S. 50). „Arme Schüler“, lautet der Schluss, „sie sollen all das wissen, was den Erwachsenen mühsam eingebleut worden ist, und bitte auch noch das, was die für den Rest ihres Lebens nicht mehr dazugelehrt haben“ (ebd., S. 50).

Die Rolle der Experten wird durchschaut, und zugleich sind sie nicht verzichtbar. Daß unter „Bildung“ keine konstante Größe vorgestellt werden kann, scheint Einsicht zu sein, über die Konsens herrscht, doch auf die allgemeinbildende Schule, die einen solchen Kanon voraussetzen würde, soll auch nicht verzichtet werden. Was daraus resultiert, ist die Verstärkung *beider* Pole, ohne hier einen Widerspruch sehen zu müssen. Man kann, zumal als Experte für „Bildung“, den fehlenden Konsens über Bildung beklagen *und* Allgemeinbildung einfordern. Das legt Schulkritik nahe *und* die Steigerung der Ansprüche; zugleich entnimmt man der öffentlichen Publizistik, daß *beides* unrealistisch ist. So entsteht gerade aus singulärer Klarheit allgemeine Verwirrung, die freilich unausgesprochen bleibt, weil jede der beteiligten Seiten eigene Strategien der Verarbeitung hat.

So wird in vielen Presseberichten die „hohe Belastung“ der Schüler durch die Schule und das Mitleiden der Eltern an deren Zumutungen als Tatsache konstatiert (BZ v. 8.5.1990, S. 20). Elternproteste gegen die steigende Arbeitszeit der Schüler veranlassen die Kultusbürokratie zu Reaktionen (Die ‚Arbeitszeit‘ der Schüler, 1989), die aber als Anhörung von Experten derart vielschichtig sind, daß nur konstatiert werden kann, *more research is needed*. Währenddessen können schon die Grundschüler in ihren eigenen Magazinen „Sticker gegen die Schule“ finden und sie sich auf die Schultaschen kleben (so in Micky Maus Nr. 28 v. 5.7.1990). Parolen sind: „Hau bloß ab!“ „Spickzettel! Bitte weitergeben!“ oder „Leererzimmer“. Interessant ist, wie trotz aller reformpädagogischen Bemühungen der heutigen Schulwirklichkeit in der Propagierung des gefälligen Subversiven die alte Assoziationskette der Paukschule bemüht wird. Ein Sticker bezeichnet einen Stuhl für „Streber“, ein anderer den Platz einer „Intelligenzbestie“, ein dritter einen „Primus“, der als „Depp“ deklariert wird, ein vierter charakterisiert die „Notengebung“ des Lehrers als Würfelspiel und ein fünfter schließlich stellt die bebrillte Lehrerin hinter dem

aufgeschlagenen „Klassenbuch“ in offensichtlichen Disziplinnöten dar und ist unterschrieben mit der höhnischen Zeile: „Achtung! Explosionsgefahr“.

Das gleiche Blatt präsentiert seinen Lesern auch eine besondere Kategorie Ratgeber. Das Stichwort lautet: „Streich der Woche!“ Darunter wird folgender Text abgedruckt:

„Streiche rund ums Telefon gehören zu den schönsten.

Hier ist ein neuer:

Nimm das Klingeln eures Telefons auf einen Cassettenrecorder auf. Bitte einen Freund, daß er dich anruft und es lange genug klingeln läßt. Baue den Cassettenrecorder gut versteckt in der Nähe des Telefons auf. Am besten läßt du dein falsches Telefon klingeln, wenn Mutter küchenverschmierte Hände hat oder Vater in der Badewanne sitzt. Dann ist die Freude am größten! (Für diese Streich-Idee bedanken sich alle Streich-Freunde bei Helge Hinsenkamp aus D-4430 Burgsteinfurt)“ (Micky Maus Nr. 38 v. 13. 9. 1990, S. 13).

Im Handel ist auch „das fröhliche Lehrerhasser-Buch“ (GOLLUCH/KOCHAN 1990), das sich an wirklichen Gemeinheiten versucht, aber doch nur den Plot von „We don't need no education“¹¹ wiedergibt, und zwar aus einer Entlarvung von Theorie und Praxis heraus, wie sie desillusionierten Lehrerstudenten eigen ist (ebd., S. 36ff.). Aber das gibt einfachen Überzeugungen einen Kontext mit Appeal: „Niemand wird so glühend, nachhaltig, ausdauernd, inbrünstig und zugleich zu Recht gehaßt wie die Pädagogen jedweder Schattierung“ (ebd., S. 7), weil sie Repräsentanten eines sinnlosen Zwangs sind. Man lernt in der Schule nichts fürs Leben, das erscheint als Selbstverständlichkeit, so daß der Gag („John Wayne im Politikunterricht“) schon fast zu lahm ist (ebd., S. 65). Freilich, auch im Leben selbst wird Mathematik verlangt (LAVE 1988 über die Kognitionsanforderungen beim Supermarkt), so daß das Standardbild des *leidenden* Schülers wohl noch eine Kritik am Mathematikunterricht erlaubt (GOLLUCH/KOCHAN 1990, S. 58/59), aber kaum einen Verzicht auf Mathematik, wenn denn das alte pädagogische Klischee des Mißverhältnisses von Schule und Leben die Kritik bestimmen soll. Mathematik braucht man fürs Leben, aber das Leben selbst vermittelt sie nicht, was aber offenbar nicht zu einer Rechtfertigung des schulischen Unterrichts ausreicht. Doch so konsequent-inkonsequent scheint es nicht gemeint zu sein; der Verkaufstext avisiert den „fröhlichen Lehrerhasser“ mit der Zeile: „das freundlich-fröhliche Lachgeschenk für lockere Lehrer aus dem Verlag mit der Fliege“. Auch die stärkste Zumutung muß immer noch adressatengerecht verkauft werden, und das wirkt offenbar zurück: „Lockere Lehrer“ können mit diesem „Geschenk“ Distanz zum eigenen Beruf anzeigen, was eine Überlebensstrategie anzeigt, die erst unter den Bedingungen einer antipädagogischen Öffentlichkeit zustandekommen und als plausibel empfunden werden kann.

Über das gleiche Image des Locker-Freundlichen, wenngleich in anderem Zusammenhang, berichtet der U.S. News & World Report unter dem Stichwort „The Selling of America's Schools“ (6th November 1989, S. 34–40). Berichtet wird über kommerzielles Schulfernsehen, Ladenstraßen in Schulen, Sponsoring bei den Lehrmitteln, Büchermärkte, auf denen keine Bücher mehr angeboten werden („many of the 'books' are merchandising tie-ins with movies, TV programs and toys“) (ebd., S. 38), oder über „fund-raising companies“, die Schüler beraten, wie das Geld für den „class trip“ zusammengebracht werden soll. Der Aufhänger der Story ist der Erfolg von „Channel One“, einer „Today Show for Kids“, die in der Regel 12 Minuten dauert und von einem Lehrer entwickelt wurde. 2 Minuten der Sendung sind der Werbung gewidmet, die andere Zeit wird wie folgt beschrieben: „Headline news, a feature story and a special running feature. The pace is fast, the hosts are young and the format is hip“ (ebd., S. 34). Und die Wirkung wird so kommen-

tiert: „Anyone who has seen ‚Channel One‘, especially in a class full of kids, acknowledges it is one of the most promising teaching tools to hit schools in a long time“ (ebd., S. 40).

Ein solcher Erfolg macht die Sorge schwer, aber kann sie natürlich zugleich bestärken, wie immer das „Locker-Freundliche“ als Image von Pädagogen unter Legitimationsdruck gepflegt werden wird. „Channel One“ mag der *Ernstfall* der Schule der Zukunft sein, ohne damit alle denkbaren Ansprüche zu erfüllen. Es ist auch hier immer noch möglich, das in der Schule *Versäumte* zu beklagen und also die antischulischen Einstellung zu korrigieren. Das liest man wiederum an überraschender Stelle. Ein Mitglied der Rockgruppe „That Petrol Emotion“ antwortet auf die Frage, was das dümmste Ding in seinem Leben gewesen sei, mit dem Satz: „Didn’t take enough history in college“ (New Musical Express 19th May 1990, S. 7). Doch dieses Bedauern, einmal angenommen, es sei ernst gemeint, findet sich höchstens rückblickend. Bezogen auf die aktuelle Schulzeit werden fast nur negative Zitate veröffentlicht, offenbar auch, weil unmittelbare Erfolge ausbleiben und die Schule sich mehr und mehr von den Gewohnheiten des Medienkonsums entfernt. Daraus entsteht eine eigene Rhetorik der Sorge: „Computer-Kids“, die einer „Medienflut“ ausgesetzt sind, bilden „Klischees“, „Illusionen“, „verzerrte und stereotype ‚Welt-Ansichten‘“ heraus (Neue Zürcher Zeitung Nr. 21 v. 26. Januar 1989, S. 69). Das wird rasch generalisiert, Kinder sind heute überhaupt „Kids“ und zwar „Konsum-Kids“ (Der Stern, Nr. 3 v. 11. Januar 1990, S. 18–26), deren Verhalten als Horrorszene beschrieben und zugleich als das von *Opfern* dargestellt wird. Nur so läßt sich vermutlich der Gestus der Sorge in einer lockeren Alltäglichkeit aufrechterhalten.

Bisweilen *fehlt* auch jede pädagogische Rhetorik. Kommentarlos, aber dadurch um so mehr besorgniserregend, wird in einer Reportage über Luzerner Jugendliche der fünfzehnjährige Schüler „Jean“ beschrieben: „In seinem Zimmer zu Hause stehen ein Fernsehgerät, ein Videogerät, ein Computer, eine Stereoanlage. Doch das langweilt ihn alles. Am liebsten beschäftigt er sich mit Geld-Spielautomaten“ (Das Magazin – Tages-Anzeiger und Berner Zeitung – Nr. 40 v. 6./7. Oktober 1989, S. 48). Diese Leidenschaft hat Folgen, die sich pädagogisch nur als *horror vacui* vorstellen lassen: „Jean fürchtet sich vor den Folgen. Er habe ständig Streit mit den Eltern, die sich fragten, was er mit dem Geld tue. Die Leistungen in der Schule sind schlecht. Er sei beständig nervös. Seine Freundin habe ihn verlassen. Es sei ihr zu langweilig, dauernd in den verrauchten Klimperlökalen herumzuhängen. Und zudem habe er begonnen, Geld zu klauen. Manchmal, wenn er nicht mehr weiterwisse, bediene er sich im Geldbeutel seiner Mutter oder seiner Schwester“ (ebd.). Sorge entsteht nur in der *Generalisierung* solcher Einzelfälle. Die Publizistik läßt die Bedingungen eines solchen Schlusses offen und legt aber Häufigkeit nahe. Daraus ergibt sich für den Leser eine latente Bedrohung, die mit jedem neuen Fall bestätigt wird und Pädagogisierungsstrategien befördert.

Die Ratgeberliteratur reagiert auf diese Situation auf ihre Weise. Wo ein Rat aufgrund der diffusen Situation eigentlich gar nicht gegeben werden kann, läßt sich immer noch ein Gag produzieren. „Null Probleme“ heißt eine Rubrik von „Junior“, einer schweizerischen Kinder-Kundenzeitschrift, die kostenlos „für unsere jungen Freunde“ im Einzelhandel verteilt wird. Die Rubrik dreht das pädagogische Verhältnis um, denn das Motto lautet: „Erwachsene fragen, Junior-Leser antworten“. In der Ausgabe August 1989 stellt ein, wie es heißt „geplagter“ Vater, neununddreißig Jahre alt, folgende Frage: „Mein 11-jähriger Sohn Stevie interessiert sich nur noch für Rockmusik. Er hört die ganze Zeit Platten, hat die Zimmerwände voller Starbilder geklebt, eine Frisur wie dieser Sänger von der Grup-

pe Europe und haut heimlich zu jedem Rock-Konzert ab. Die Zeugnisnoten sind entsprechend mies. Was soll ich tun?“ Auf diese besorgte Frage antworten sechs ältere Kinder, von denen vier mit einem Foto erscheinen. Alle Fotos zeigen lachende Gesichter:

- „Lieber einen Sohn, der Platten hört, als einen Vater, der einen Platten hat“ (Melanie, 13 Jahre).
- „Wenn ich das machen würde, was Ihr Stevie tut, würde sich mein Vater vor Begeisterung auf die Schenkel schlagen. Wollen Sie mich adoptieren?“ (Tonio, 11 Jahre).
- „Als Liebhaber klassischer Musik muß ich Ihnen recht geben: Dieses Affengebrüll, genannt Rock, ist eine Plage. Lassen Sie Ihren Stevie Klavierstunden nehmen, dann wird er sich von der Rockmusik lösen“ (Anita, 10 Jahre).
- „Sind Sie sicher, daß das Ihr Sohn ist? Das hört sich eher an wie mein Vater“ (Roberto, 13 Jahre).
- „Schicken Sie mir sofort die Adresse von Stevie. Diesen duften Typen muß ich unbedingt kennenlernen“ (Thomas, 10 Jahre).
- „Ihr Sohn liegt nicht voll im Trend! Heute hört man doch nicht mehr Platten, sondern nur noch CD's“ (Benjamin, 11 Jahre).

2. Erziehung als Kausalität (zur Justierung der Sorge)

Die AIDS-Epidemie, nach einer Phase relativer publizistischer Beruhigung, kommt Mitte des Jahres 1990 erneut in die Schlagzeilen. Als „Special Report“ beschreibt Newsweek (25th June 1990, S. 50-56) die Aussicht der nächsten zehn Jahre. Der Report dokumentiert die neuesten Trends in der Entwicklung der Krankheit und kommt dann zu folgendem Schluss: „As long as we fail at sex education and drug-abuse treatment, millions of people will remain at risk. And clearly we are failing“ (ebd., S. 51). Dieser Satz gehört in *keinen* pädagogischen Kontext, weil hier ein solch nüchterner Pessimismus fehl am Platze wäre. Was soll man sonst gegen die Epidemie unternehmen, wenn nicht „sex education“? Ähnliches gilt für den Drogenmißbrauch oder die Gewalt in der Gesellschaft. „Erziehung“ mobilisiert ein Hoffnungsprogramm und zugleich wird die Einsicht unabweisbar, daß die Probleme zu groß sind für das, was gemeinhin unter „Erziehung“ verstanden wird (OELKERS 1990a).

Interessant ist nun, wie diese Relativierung in der öffentlichen Verwendung des Begriffs „Erziehung“ *nicht* oder höchstens am Rande und dann typischerweise verbunden mit einer Pädagogenschelte Platz greift. „Erziehung“ ist im Diskurs der Öffentlichkeit immer noch und ganz unbefragt eine hochwirksame Kausalität, mit der man fast alle sozialen Tatsachen erklären kann und an die sich dann auch Hoffnungen des künftig Besseren richten können. Das geschieht freilich vor allem dort, wo der Pädagogisierung keine *anderen* Tatsachen, zum Beispiel medizinische, entgegenstehen. Der Konsistorialpräsident der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg kann in einem „Spiegel-Gespräch“ auf den Hinweis der Interviewer, daß in der (noch existenten) DDR „sehr viel Angst und Lethargie“ herrsche und „Selbstbewußtsein“ „Mangelware“ sei, antworten: „Ja sicher. Die Bürger wurden nicht genügend zu Selbständigkeit und Kreativität erzogen“ (Der Spiegel Nr. 27 v. 2. Juli 1990, S. 42).

Die gleiche Denkfigur findet sich in einem Kommentar der Frankfurter Allgemeinen Zeitung über die seinerzeitige Situation der DDR-Justiz: „Sämtliche Richter in der DDR sind erzogen worden für die Festigung des Sozialismus. Die Aufgabe, hier etwas zu ändern, fordert einen Unbelasteten und Unbefangenen“¹² (FAZ Nr. 145 v. 26. Juni 1990, S. 14). Das Gleiche gilt natürlich auch für die Nationale Volksarmee: Wie soll, fragt ein anderer Kommentar des gleichen Blattes, ein Berufssoldat der DDR „überzeugend“ einen Eid auf die freiheitlich demokratische

Grundordnung der Bundesrepublik ablegen, „wenn er aus der Volksarmee kommt und von ihr erzogen wurde? Wie will er zum Ausdruck bringen, daß er sich wirklich innerlich umgestellt hat?“ (FAZ Nr. 158 v. 11. Juli 1990, S. 1). In beiden Fällen wird Erziehung sensualistisch als feste Prägung des Inneren verstanden, von der man sich nur schwer und dann auch nur mit großer „Hilfe“ von Außen (ebd.) befreien kann. Der Schluss liegt nahe, daß die „Umerziehung“ den genau gleichen Weg wie die „Erziehung“ gehen muß¹³.

Praktisch entstehen mit dieser Denkfigur immer dann Probleme, wenn man sie mit realen Ereignissen verbindet. „Time-International“ (30th July 1990, S. 49) berichtet über den Suizid zweier junger Männer, die die Tat nach dem Konsum einer Schallplatte der englischen Heavy-Metal-Rockgruppe „Judas Priest“ verübten. Der Verdacht lag nahe und führte prompt zu einem Musterprozess gegen die Gruppe und ihren Medienkonzern, daß die Lieder von „Judas Priest“ *negativ erzogen* haben (so „Der Spiegel“ Nr. 30 v. 23. Juli 1990, S. 147). Die Konstruktion benötigte freilich „subliminal messages“ (Times-International, a.a.O.), um überhaupt eine Kausalität herstellen zu können. Mit der Vorstellung eines geheimen Kanals aber gewann die These der negativen Erziehung Popularität (ebd.) und bestärkte wiederum die Artikulation der Elternsorge.

Mit derartigen Fällen läßt sich eine grotesk verworrene Situation der Erziehung beschreiben. „Erziehung“ erscheint mächtig und ohnmächtig zugleich; man kann ihren Kräften alles und nichts zutrauen, je nachdem wie ein Fall oder eine Geschichte gelagert ist und die Öffentlichkeit erreicht. Aus dieser Situation lassen sich antipädagogische Voten ableiten, aber auch dramatische Steigerungen der pädagogischen Aspiration. Das erste Votum ist noch selten, aber durchaus schon erwartbar. So heißt es am Schluß einer „irgendwie“ auf ROUSSEAU bezogenen Literaturbesprechung in der „Weltwoche“ (Nr. 23 v. 7. Juni 1990, S. 37): „Der letzte Satz im ‚Emile‘ lautet: ‚Ruht Euch aus; es ist Zeit‘. Man muß den Menschen vor dem Menschen schützen. Das Kind findet von selber zum Humanen. Jeder Emile ist sich selbst der Nächste. Unsere Seelen degenerieren unter den Zwängen der Zivilisation. Jedes Kind ist eine Hoffnung. Bewahrt es vor dem Lärm der Erzieher, laßt es auf die Stimme seines Herzens horchen. So sehr wie der unseren hat ROUSSEAU keiner Generation not getan“¹⁴.

Soweit gehen die Institutionen noch nicht, aber Stellenanzeigen spielen doch schon auf den Trend an, etwa wenn die Stadt Frankfurt „Erzieher/innen“, „Sozialpädagogen/innen“ sucht, die über die „Fähigkeit“ verfügen, „Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern sowie die unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder zu berücksichtigen“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 27). „Erzieher“ sind nur als *Begleiter* noch akzeptabel, was sie aber begleiten sollen, bleibt höchst abstrakt, und darum eben ist die „Begleitung“ harmlos und gleichsam antipädagogisch legitim. Ganz offen wird in einer Anzeige für eine Stelle in der stationären Jugendhilfe gefordert, der Bewerber oder die Bewerberin müßten über eine „antipädagogische“ Grundhaltung“ verfügen (BZ v. 3. Juni 1989). Nur sie korrespondiert offenbar mit der gleichfalls verlangten „Fähigkeit, mit schwierigen Jugendlichen umzugehen“ (ebd.).

Daß die „Entwicklung“ des Kindes ein sich selbst vollziehender Prozess der Natur sei, ist freilich nur die eine Hälfte der ROUSSEAU'schen Botschaft; die andere Hälfte ist eine ausgefeilte Technik indirekter Herrschaft, die unterhalb der kindlichen Einsicht zur Anwendung kommt und gerade nicht sentimental betrachtet wird. Man kann das auch so deuten, daß es kein grenzenloses Vertrauen in die menschliche Natur geben darf und ROUSSEAU die pädagogische Kontrolle der Situation für die angemessene Reaktionsform hielt. Mit diesem Erbe tun sich heute „Erzieher“ schwer, auch wenn in den Stellen-

anzeigen ihre Berufsbezeichnung noch nicht in Anführungsstrichen auftaucht. Wie groß die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit tatsächlich ist, wird in den Anforderungen deutlich, die derartige Anzeigen möglichen Bewerbern abverlangen. Der Forderungskatalog wird stets in hoher Moral formuliert, ohne daß konkrete Eigenschaften oder Kompetenzen angeboten werden können. Offenbar wird ein Eindrucks-Management erwartet; die Moral kann nicht erfüllt werden, aber dies darf nicht sichtbar sein. Eine Hamburger Stiftung sucht „eine/n Erzieher/in“ für ein Kurheim an der Nordsee mit folgendem Anzeigetext:

„Bewerber sollen fähig sein und dabei mitwirken, in einem traditionellen Haus ein modernes pädagogisches Konzept zu verwirklichen. Engagement, eigene Ideen, Belastbarkeit, tatkräftiger Einsatz, Kreativität, Verantwortungsbewußtsein und Selbständigkeit sind wichtige Erfordernisse, die von den Bewerbern erwartet werden. Nicht gefragt sind also ‚Job-Mentalität‘ und ‚Null-Acht-Fünf-zehn-Pädagogik‘. Wer Kinder und Jugendliche fördern will, muß an sich selbst hohe Forderungen stellen“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 28).

Der einzige Unterschied zum Tugendkanon der Reformpädagogik besteht lediglich im Vermeiden des Wortes „Erziehung“, das durch *Fördern* ersetzt wird. Notwendig ist aber auch dann noch eine Idealität der handelnden Personen, die sich weder entlasten sollen noch eine Institution benötigen. Das Modell ist, in der PR-Fassung von Erziehung, ein typisch pädagogisches, der Erzieher bildet ein Verhältnis mit dem Kind, das nur die Idealität gestalten soll. Daß die Wirklichkeit dieses Bild *nicht* korrigieren kann, ist dabei die eigentliche Einsicht. Sie setzt eine starke Kausalität voraus, aber nur als Unterstellung, nicht als tatsächliche Kraft.

Neben dem „pädagogischen Bezug“ ist die andere dominante Denkfigur der „erziehende Unterricht“. Nicht zufällig werben die „Wilhelmsdorfer Internate“ unter der Überschrift „Empfehlenswerte deutsche und Schweizer Internatsschulen“ (SZ Nr. 154 vom 7./8. Juli 1990, S. 7) damit, daß die Betreuung und Förderung der Schüler durch „Lehrer-Erzieher“ erfolge. Die Koppelung von Erziehung und Unterricht wird in diesem Kontext¹⁵ mit sechs Kriterien näher beschrieben, und zwar unter der Überschrift „Das wird Ihrem Kind geboten“:

- „Unterricht in kleinen, überschaubaren Klassen
- Motivation durch engagierte, nette Lehrkräfte
- gezielte Förderkurse und tägliche intensive Aufgabenbetreuung
- Die Möglichkeit, sich seinen Neigungen entsprechend zu entfalten
- Ein vielseitiges Angebot in Sport, Musik und Handwerk
- Erfolg in der Schule – Charakterbildung fürs Leben“ (ebd.).

Der Unterricht *erzieht*, ist die Botschaft, aber nur unter der Voraussetzung einer besonderen Idealität, die hier noch als Idealität der Personen und ihre Methode angeboten wird. Einen Schritt weiter gehen Konzepte, die mit der Chiffre „Superlearning“ für sich werben. Der Superlativ wird mit einer anderen als reformpädagogischen Idealität begründet, nämlich mit gehirnpfysiologischen Spekulationen, die als gesicherte Erkenntnis drapiert und in verschiedenen Methoden vermarktet werden. Auch dabei kommt ein Verständnis von „Erziehung“ (als Einwirkung) zum Tragen, das von einer starken Kausalität ausgeht, ohne tatsächlich mit zielgerechten Effekten aufwarten zu können (auch das ist öffentliches Thema; vgl. mit Blick auf „Superlearning“: FAZ Nr. 203 v. 2. September 1989, S. 41)¹⁶. Meinungsbildend werden also populäre Vereinfachungen, an die sich große Erwar-

tungen binden lassen. Die diffuse, aber emotional tiefsitzende Sorge für das Kind ist geradezu anfällig für Erziehungsideologien, die die Umkehrung von Mißerfolgen versprechen. „Mißerfolge“ werden nach Außen projiziert und entlasten damit, sofern nur Abhilfe versprochen wird. Das erklärt, warum die Bildungslegitimation der Schule gerade in den populären Vereinfachungen oft als „Alibi“ bezeichnet wird, das ablenken soll vom Zwangscharakter der Institution, die Wissen am Leben vorbei produziere (Humane Schule, Oktober 1989, S. 6f.). Die Freiheit des Kindes wird als Gegensatz zur Schule begriffen und nimmt gleichsam Verfassungsrang ein (ebd., S. 8/9). Das wird in gewisser Weise sogar juristisch bestätigt (vgl. MORITZ 1989), weil das Erziehungsrecht der Eltern seine Grenzen an der prinzipiellen Rechtssubjektivität des Kindes findet. Eltern entscheiden stellvertretend im Sinne einer ihnen „im echten Sinn anvertrauten treuhänderischen Freiheit“ (BVerfGE, 59, S. 377).

Diese juristische Seite wird in der pädagogischen Diskussion selten bedacht und man kann sie sicher auch nicht im Sinne der psychologisch argumentierenden Antipädagogik mißverstehen, aber daß Erziehung eine Grenze an der *prinzipiellen* Freiheit des Kindes findet und lediglich als *Stellvertretung* (angesichts noch nicht möglicher Selbstbestimmung) ihren Rang hat, läßt sich gleichwohl auch als Kritik am grenzenlosen Kausalismus der pädagogischen Theorie verwenden. Erziehung als hochwirksame und steuerbare *Kraft* ist lediglich eine metaphorische Bestimmung (OELKERS 1991b), die aber eben für die Realitätsimplikation der pädagogischen Idealismen unentbehrlich ist. „Erziehung“ wird *nicht* wie eine Metapher behandelt, sondern wie ein kongruentes Realitätsfeld. Nur so kann man Sätzen Glauben schenken, daß „Erfolg in der Schule“ „Charakterbildung fürs Leben“ *sei*. Nur so aber kann auf der anderen Seite auch der Schule die dramatische Wirkung zugetraut werden, sie übe „Verrat am Leben, am Menschen, an seinem Genie“ (Humane Schule, a.a.O., S. 7).

Die Kausalitätsbehauptung ist zwingend für die PR-Sprache der pädagogischen Postulate. Das wird auch da sichtbar, wo tatsächlich Werbung (für ein Produkt) betrieben wird. So liest man in einem Angebot für Kinderschreibtische: „Auch wenn Hausaufgaben mal wieder schwerfallen. An einem guten Schreibtisch fällt's doch leichter und macht mehr Spaß“ (IKEA-Katalog 1990, S. 156). Die richtige Erziehung sorgt für *Erleichterung*, zumal dort, wo es die Schule *schwer* macht. Hierauf reagiert inzwischen eine spezialisierte Industrie, die Erleichterung auch dann anbietet, wenn sie gar nicht erforderlich sind. Aber Pausensnacks für Schulkinder werden ebenso als pädagogische Erleichterung (und also Entlastung von Sorge) angeboten wie Fitness-Center oder Therapiegruppen für Eltern oder gleich für die ganze Familie. Immer sind dabei, wie in der klassischen Pädagogik, starke Kausalannahmen im Spiel, die nur selten oder gar nicht eingelöst werden können, ohne daß diese Erfahrung dem Boom der Kinderindustrie bislang geschadet hätte. Hier findet man denn auch prompt „Schule macht Spaß“-Sticker und Prospekte, die wiederum „vom Kinde aus „formuliert werden“¹⁷.

Das bedeutet nicht, tatsächlich über eine kausale Kraft verfügen zu können, wohl aber muß – zwingend – ein solcher Eindruck erweckt werden. Das gilt nicht nur für die Produktwerbung, die sich pädagogisches Wissen zunutze macht. Starke Kausalitäten muß auch die öffentliche Zieldiskussion über „Erziehung“ verwenden, wobei hier dezidierte Kontinuitätsbehauptungen verwendet werden, vor allem solche, die eine ungebrochenen Ahnenreihe der richtigen Einsichten ins Spiel bringen, mit denen die Dignität des Konzepts unter Beweis gestellt werden soll. Ein Schluß von der Tradition auf die mögliche Wirkung ist dann kaum vermeidbar. Wenn *Erziehung in der gefährdeten Welt* thematisiert

wird (KUNERT 1989), und das ist im ganzen Bereich der Ökologie- und Friedenspädagogik der Fall¹⁸, dann erscheint eine prinzipielle „Zukunftsperspektive“ (ebd., S. 14) notwendig, die anders als mit der Annahme einer hochwirksamen Kraft gar nicht bearbeitet werden könnte. Interessant ist nun, daß dieser Zusammenhang in der typisch pädagogischen Artikulation von Sorge nicht oder nur schwach berücksichtigt wird. Die heutige Pädagogisierung verwendet eher ikonisierte Annahmen über „das Kind“, bei der gerade offen bleibt, was „Erziehung“ sein soll. Das zeigt etwa folgende Passage: Das „bloße Dasein des Kindes entlockt“ dem Erzieher das „Ja“ zum Leben und „widerspricht resignativer Einstellung. Das Kind ist personifizierte Zukunftshoffnung“ (ebd., S. 14/15). Aber wie kann es – angesichts „apokalyptischer Szenarien“ (ebd., S. 14) – *erzogen* werden? Soll die Antwort nicht antipädagogisch lauten, dann wird sie paradox formuliert: „Das Kind selbst, dem die Erziehung gilt, (erweist sich) als Generator von Fähigkeiten des Erziehers, die wiederum erforderlich sind, um die fundamentalen Erziehungsleistungen zu erbringen“ (ebd., S. 15). Für diesen pädagogischen Optimismus steht eine Ahnenreihe, in der PESTALOZZI, KURT HAHN und natürlich KORCZAK vorkommen (ebd., S. 17ff.), gleichsam Garanten einer Konzeption von Erziehung, die das „*noch nicht*“ betont und eine „humane Bewältigung zukünftiger Lebensanforderungen“ ermöglichen will (ebd., S. 12). Dazu bedarf es aber eben nur mehr als nur die Metapher, daß „das Kind die Erwachsenen in den Lebensstrom (hinein ziehe)“ (ebd., S. 15), ganz so als sei das *kein* paradoxer Vorgang.

Nicht zufällig wird in diesen Konzept Wert gelegt auf religiöse Begründungen, die irgendwie mit Vernunft verbunden werden, nicht ohne das ein „neues Denken“ zu nennen (ebd., S. 29ff.), das sich auf die Wirklichkeiten des ausgehenden 20. Jahrhunderts in comenianischer Ganzheit beziehen soll. Die Überforderung der Erziehung durch „Kindorientierung“ kommt nicht ansatzweise in den Blick. Stattdessen wird als „pädagogische Konsequenz“ (ebd., S. 32) des „neuen Denkens“ einer Spiritualisierung das Wort geredet, die sich wie eine wirkliche pädagogische Kraft betrachten läßt. „Voraussetzung für die Erziehung im „neuen Denken“ ist, „*daß der Mensch andächtig sein kann, zu glauben vermag, Ehrfurcht empfindet und zum Staunen befähigt ist – und zwar im Hinblick auf sich selbst, die Mitmenschen und die Natur*“ (ebd., S. 34). Darunter scheint es nicht zu gehen und die moralische Fallhöhe des Problems steht in einem seltsamen Kontrast zur Unbestimmtheit der Mittel; Erziehung gerät in die Nähe zur Andacht, und das ist auch konsequent, wenn man Apokalypsen vor Augen hat. Die Barockdidaktik ist wieder bis in die Semantik hinein präsent, das Labyrinth der Welt wird im Paradies der Herzen überwunden. Daß das Labyrinth eine *konstante* Methaper sein könnte (OELKERS 1991a, S. 26–40), kommt nicht in den Sinn. Aber wenn „Erziehung“ gedacht werden soll als Prozess der Überwindung des Bösen oder auch nur des Verwirrenden in der Welt, dann muß sie als *Mittel* erscheinen, als wirksame Kraft, die Veränderungen auch tatsächlich „durchführen“ kann. Dies ist auch dort notwendig, wo eine technologische Erziehung vehement bestritten wird. Sonst gibt es keine Möglichkeit, die eigenen Zielsetzungen als künftige Wirklichkeit zu konzipieren. Diese Absicht hat letztlich auch jede Predigt, nur daß in der Kirche die Rhetorik der Sorge noch mit einer legitimen Institution korrespondiert.

3. Erziehung durch „Erziehung“

Daß pädagogisches Wissen in seinen typischen Gestalten und Denkfiguren wirksam wird und offenbar für den öffentlichen Diskurs in modernen Gesellschaften auch notwendig ist, zeigt sich nicht zuletzt dort, wo Wissensbestände aus *anderen* Bereichen auf die Pra-

xis der Erziehung hin transferiert werden sollen. So ist in einem Artikel aus der Präventivmedizin unter dem Stichwort „Elternbildung“, und zwar ohne jeden Querverweis auf pädagogische Texte oder Argumente, zu lesen:

„Elternbildung ist im Idealfall ein kontinuierlicher Prozess, der in der Schule beginnt und später die jungen Eltern durch die Jahre ihrer Elternschaft begleitet, bis ihre eigenen Kinder selbständig geworden sind. Ganz im Zentrum müßte aber eine eigentliche ‚praxisbegleitende Ausbildung‘ der jungen Eltern mit Kindern im Säuglings- und Kleinkindesalter stehen, weil in diesem Stadium mit der besten Motivation gerechnet werden darf, und weil hier die größten Chancen für eine Verhaltensbeeinflussung von Erzieher und ‚Zögling‘ bestehen“ (VUILLE 1977, S. 14).

Pädagogisch ist daran: Die Erziehung kann nicht aufhören, sie beginnt möglichst früh, muß möglichst umfassend sein und ist erst dann richtig wirksam, wenn sie ihr *ideales* Programm realisiert, von dem zugleich gesagt wird, daß „niemand alle... Voraussetzungen“ erfülle. Aber daraus ergibt sich wiederum nur ein pädagogisches Postulat, nämlich das einer „gemeinsamen Aktion“ *aller* an der Prävention beteiligten Kräfte (ebd.), also eine weitere Totalisierung der guten Absicht. Und ganz unzweifelhaft ist auch, daß in einer „longitudinellen Strategie“ vom *pädagogischen Bezug* die größte erzieherische Wirkung ausgeht (ebd., S. 15).

Diese Wirkungsannahmen erscheinen selbstverständlich; wechselt man den Kontext und spricht statt über *Prävention* über *Erziehung*, dann läßt sich immer noch sinnvoll sagen, daß „die Kontinuität der persönlichen Beziehung“ von „größter Bedeutung“ für den Erfolg der pädagogischen Bemühung sei, daß es dabei auf „Vertrauen“ ankomme und eben dank dieser „Verankerung“ „richtig“ gehandelt werden könne (ebd.). Wie weit die Idealisierung der Erziehung im öffentlichen Bewußtsein geht, läßt sich gut an Leserbriefen demonstrieren, in denen es immer um „das Kind“ und sein Wohl geht, in denen immer eine bestimmte Psychologie zur Anwendung kommt und „Erziehung“ als sorgende Überforderung definiert wird, eine Haltung, die offenbar nicht die Kinder, sondern die Öffentlichkeit erzieht. Die typischen Dispositionen dieser Erziehung zeigen sich vornehmlich in öffentlichen Konflikten. So liest man im Blick auf die Drogenpolitik¹⁹, daß die wahre Prävention im Elternhaus beginnen müsse, und aber nur dann wirksam sei, wenn es zu einem Einstellungswandel komme. „Damit wären die Eltern angesprochen, die ihren schulpflichtigen Kindern das viele Sackgeld zustopfen, anstatt ihnen Vorbild, Nestwärme und Erziehung zuteil werden zu lassen“ (BZ v. 11. Juni 1990, S. 21). Wie diese Alternative realisiert werden kann, wird nicht gesagt; der erzieherische Effekt liegt im Gegensatz selbst.

Das läßt sich mit einer verbreiteten Publizistik vergleichen: Drogenkonsum wird fast immer mit problematischen Familiensituationen und also *misslingender* Erziehung erklärt. Das setzt eine starke Idealität der heilen Welt voraus, die nicht erreicht werden kann, eben darum aber erzieherisch wirkt. Die Folgen für die betroffenen Eltern äußern sich in Attribuierungen des Versagens, die Umkehrung der idealen Bilder von Familie und Partnerschaft darstellen (Der Stern Nr. 30 v. 19. Juli 1990, S. 14ff.). Die Zuschreibung der Schuld erwächst *aus* der pädagogischen Kausalität, die nur wirksam sein kann, weil sie keine empirischen Differenzierungen zuläßt. Die Kausalität ist moralisch definiert, sie muß „gut“ und „böse“ unterscheiden und kann dann wiederum nur auf *Erziehung* verweisen, wenn die Frage der Veränderung der Wirklichkeit gestellt wird. So wird die Mutter eines Opfers selbst zum Opfer, das sich aus der Erziehungsverantwortung durch Erziehung befreien soll: „Den Eltern hilft es nichts, sich nur die Bälle der Trauer und Verzweiflung zuzuspielen. Sie müssen ihr eigenes Leben leben, dann kommen viel-

leicht auch die Kinder aus dem Teufelskreis heraus“ (ebd., S. 17). Diese Eltern müssen sich von einer Mentalität befreien, die die Gesellschaft im Normalfall hochwertig attribuiert, ohne die Abweichung sehr stark zu sanktionieren. Parallel zu der Geschichte im „Stern“ kann man im „Spiegel“ (Nr. 29 vom 16. Juli 1990, S. 47–57) lesen, wie machtlos die Polizei gegen den Drogenhandel sei und daß auch härteste Maßnahmen nicht zur Verminderung des Problemdrucks beitragen würden. Das ändert die Bestimmung der Ursachen in der öffentlichen Diskussion aber offenbar nicht, wie ein Zitat aus einem weiteren Leserbrief zeigt: „Es scheint so, daß die Erziehungsmethoden, die in der Familie und der Schule angewandt werden, falsch sind: autoritär, verwöhnend-bevormundend, verwahrlosend und undemokratisch. Die gängige Erziehung macht viele lebensuntüchtig“ (BZ v. 28. August 1989, S. 13)²⁰.

Das alternative Bild sieht dann wiederum nur die Idealsituation vor:

„Kinderbegabungen zu wecken und voll zu entfalten, ist eine vornehme Aufgabe der Schule. Das Kind ist ein Wesen aus Körper, Seele und Geist mit Bedürfnissen nach Liebe, Anerkennung usw. Die Wesenszüge des Kindes soll die Schule pflegen und mithelfen, sie zur Reife zu führen. Es genügt nicht, allein die geistigen (intellektuellen) Fähigkeiten hochzuzüchten und dadurch die seelischen und sozialen Wesenszüge verkümmern zu lassen“ (BZ v. 13. August 1989, S. 13).

Das *Kopf, Herz und Hand*-Argument wird vielfach direkt pädagogisch verortet, nämlich PESTALOZZI zugeschrieben, der reformpädagogisch-sentimental gelesen wird, so daß seine Kräftepsychologie unter der Hand in das romantische Bild von Ganzheit verwandelt wird, das sich – keineswegs im Sinne PESTALOZZIS – zu einer Schulkritik verwenden läßt, die ohne pragmatische Alternative bleibt. Es geht um ein reines Postulat, das nur einen Zweck hat, nämlich Dispositionen der öffentlichen Diskussion festzulegen. Das Postulat ist suggestiv und wird noch verstärkt durch die Psychologie der „Wesenszüge des Kindes“, die nie negativ sein dürfen und allein darum stark an die Logik von PR-Strategien erinnern. Der Schluß von der Ganzheit des Kindes auf die Ganzheit der Schule kann nur an der Wirklichkeit scheitern, was ihn im Sinne eines öffentlichen Arguments aber nicht etwa korrigiert. Vielmehr artikuliert sich das pädagogische Bewußtsein etwa von Eltern mehr und mehr in dieser Richtung und findet immer auch Unterstützung durch pädagogische Experten, obwohl der ausdauernde Bezug auf PESTALOZZI unzutreffend ist (OSTERWALDER 1991) und das damit scheinbar abgestützte Argument an den Tatsachen einer differenzierten sozialen Wirklichkeit vorbeigeht.

Es muß sich also um sehr starke Erziehungswirkungen handeln, die tiefsitzende Überzeugungen formen und diese offenbar weitgehend gegen Kritik absichern oder Anlass zu Kritik gar nicht aufkommen lassen. Wie weit das geht, zeigen zu Beispiel Kommentare über jugendliche Sport-Idole, denen stereotyp die verlorene Jugend nachgesagt wird. So schreibt der Kabarettist DIETER HILDEBRANDT über BORIS BECKER, er – BECKER – wirke bei seinem Auftritt in Wimbledon 1990 so, als habe er sich ein „paar unbezahlbare“ Jahre gestohlen. Der Rat lautet dann, BECKER solle seine „eigene Meinung“ verfolgen und „versuchen, wieder jung zu werden“ (Der Stern Nr. 28 v. 5. Juli 1990, S. 138)²¹. Auch das ist ein Gestus der Sorge, ohne den sich öffentlich offenbar nicht über Erziehung reden läßt. Andere Formen der Rhetorik, zum Beispiel Ironie, sind kaum aufzufinden und man muß schon Glück haben, wenn man unfreiwillige Komik entdeckt, wie sie etwa gegeben ist, wenn in einer Stellenanzeige eine „junge deutsche Familie“ in Spanien „mit 2 Kleinkindern in schönster Wohnlage“ ein Au-Pair-Mädchen sucht und zwei „Voraussetzungen“ verlangt, nämlich „Kinderliebe & Führerschein“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 28).

Die Hermetik pädagogischer Denkfiguren in der Öffentlichkeit erklärt sich mit der hohen Moral, die Erziehungsziele und -absichten besetzt hält. „Erziehung“ wird ausschließlich im Medium der Moral thematisiert, wobei zwei eigenartige dialektische Bewegungen ins Spiel kommen, die Stilisierung des Moralisten nach Außen, der zugleich die eigene Innenperspektive möglichen Beobachtern verschließen muß, und die Definition der Wahrheit rein über die Idealität und also auf eine unkontrollierbare Weise. Diese pietistische Haltung ist strapaziös, aber zugleich das, was die Öffentlichkeit lizenziert. Eine interessante Frage ist dann, wie *abweichende* Wahrheiten thematisiert werden können, also Erfahrungen mit unliebsamen Kindern, mit Erziehern, die die Nerven verlieren, oder mit Eltern, deren Geduld erschöpft ist. Auch diese sicher nicht seltenen Situationen können nicht ohne positiven Ausblick angesprochen werden, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

In einem Interview beschreibt der Autor STEPHEN KING seine Schreibpraxis als Sublimation der eigenen Wirklichkeit, die „echten Schrecken“ enthalte und psychisch nur labil geordnet sei.

„Zum Beispiel bei ‚Shining‘, in dem der Vater und Ehemann allmählich die Selbstkontrolle verliert und seinen gefährlichen Mordgelüsten nachgibt. Jeder, der Kinder hat, weiß, daß man ihnen gegenüber solche plötzlichen Wutausbrüche haben kann – man möchte ihnen am liebsten den Hals umdrehen – und jeder, der ein Kind gewesen ist, erinnert sich daran, wie die Eltern oder der Lehrer einen an den Schultern packten und sagten: ‚Jetzt reißt du dich aber zusammen!‘, mit diesen riesigen, furchterregenden Augen“ (Zeitsmagazin Nr. 20 v. 11. Mai 1990, S. 67/70).

Demgegenüber ist „Schreiben eine Art Therapie“, um „mit diesen bösen Gefühlen klarzukommen“. Es war ein „Schock“ zu „merken, daß ich meinen Kindern gegenüber solchen Zorn hegen konnte, daß ich manchmal wünschte, sie wären nicht da, damit ich tun konnte, was ich gerade wollte, ohne es immer aufschieben zu müssen“ (ebd., S. 70).

Aber auch diese wiederum nicht seltene Erfahrung kann nicht ohne pädagogische Idealität gedeutet werden. Daß *Horror* und „Pädagogik vom Kinde aus“ nicht unvereinbar sind, zeigt KINGS nachstehende Bemerkung:

„Ich finde, es macht einen großen Unterschied, wie Erwachsene und wie Kinder mit solchen Schrecken umgehen. Kinder wissen, wovor sie Angst haben, aber sie wissen oft nicht, wie sie das ausdrücken sollen. Erwachsene können ausdrücken, wovor sie Angst haben, wenn sie wissen, was es ist; aber das wissen sie vielleicht gar nicht. Wenn Kinder erwachsen werden, beginnen ihre Gefühle sie zu täuschen“ (ebd., S. 70/72).

Diese argumentativen Dispositionen lassen sich empirisch weder bestätigen noch widerlegen, es sind pädagogische Dogmen, die für den öffentlichen Austausch bestimmt sind und dabei ein subtiles Verhältnis von Rollen und Masken (vgl. HOLLIS 1985) voraussetzen. Die Präsentation dieser Sätze in der Öffentlichkeit ist an individuelle Glaubwürdigkeit gebunden („giving shape to real motives“) (ebd., S. 227), aber was wirklich geschieht, muß verborgen oder im Blick auf die öffentlichen Erwartungen unablässig bearbeitet werden. Gerade weil sie selbst erziehen soll, ist die Rede von der „Erziehungswirklichkeit“ immer eine pädagogisch lizenzierte. Nur so sind die hohen moralischen Forderungen überhaupt artikulationsfähig. Sie können sogar trotz Entlarvung fortgesetzt und immer wieder gesteigert werden. Anlaß zu Sorge gibt es unaufhörlich und somit gilt es immer erneut, *Erziehung* als Medium ihrer Bearbeitung zu thematisieren, aber dies so, daß Kausalitätserwartungen und Handlungsstrategien für die *öffentliche Rhetorik* formuliert werden. Der Rückgriff auf pädagogisches Wissen ist genau in diesem Sinne unvermeidlich.

Das zeigt nicht zuletzt eine Durchsicht der pädagogischen Versuche jener *popular culture*, die BONNIE RAITT als Erziehungsmedium ins Spiel brachte und die tatsächlich nicht selten diesem Anspruch gefolgt ist. Dabei wird „Erziehung“ auf verschiedene Weise inszeniert, stets jedoch im Gestus der Sorge und also weder ironisch noch gar zynisch. Die neueren Filme über Pädagogen, ANDRZEJ WAJDAS „Korczak“ (1989/90) oder „Pestalozzis Berg“ (1989)²², sind mehr oder weniger verhaltene Epen über Helden, deren demonstrative Menschlichkeit nie wirklich mit dem erzieherischen Guten in Konflikt liegt. Wie im *Emile* liegt das Böse immer außen und die innere Versuchung ist stets nur temporäre Anfechtung. PETER WEIRS „Dead Poets Society“ (1989), von Rousseauisten gerühmt, zeigt das Pädagogische als subversive Aktion, während COLIN GREGGS „Lamb – Ein Akt der Liebe“ (1985) das pädagogische Verhältnis als Emanzipationsprozess stilisiert. Immer wird die Utopie mitbedacht und nie regiert Hoffnungslosigkeit; allein darum sollen diese Filme über Erziehung immer selbst erziehen.

Das gelingt durchaus auch, freilich nicht einfach als populäre Inszenierung mit irgendwie belehrendem Anspruch; der direkt erzieherische Anspruch, der zugleich vage bleibt, ist zu leicht durchschaubar oder aber wirkt unverbindlich. Lyrik über Kinder (vgl. HALAMICKOVA 1990) ist oft allzu eingängig, um mehr zu leisten als die Bestätigung öffentlicher Imagines. Aber Anti-AIDS-Kampagnen können offenbar so *erziehen*, daß sich tatsächlich Verhalten ändert. Der Effekt erklärt sich dadurch, daß die Sorge aufgrund der realen Bedrohung *berechtigt* erscheint und daher die erzieherischen Maßnahmen²³ als notwendig angesehen werden. Prävention ist hier tatsächlich Erziehung, ohne daß eine Totalisierung der Perspektive angestrebt wird. Zum Erfolg reicht völlig aus, daß bestimmte Sexualpraktiken *mit Einsicht* aufgegeben und Alternativen akzeptiert werden.

Das gilt aber dann schon nicht mehr, wenn es sich um keine strikt medizinisch definierte Epidemie, sondern etwa um die Folgen von Geschäftsinteressen handelt, wie der Drogenkonsum zeigt. Offenbar ist hier eine präventive Erziehung nicht in ähnlicher Weise erfolgreich wie im Falle der AIDS-Aufklärung, die ja im übrigen auch nur in medizinisch und pädagogisch gut versorgten und entsprechend alarmfähigen Gesellschaften den genannten Effekt erzielt hat. Es ist nicht zynisch, wohl aber eine Bestätigung pädagogischer Sorge, zu erwarten, daß die Alarmbereitschaft im Falle des Drogenkonsums mit dem Problem steigt, ohne vergleichbare Erfolge auszuweisen.

Zusammenfassend läßt sich folgendes festhalten: *Pädagogisches Wissen* ist eine Gemengelage aus Kausalannahmen über „Erziehung“, Idealisierungen der notwendigen Handlungsstrategien sowie eklektischer Erfahrungsverarbeitung, die nicht deutlich zwischen „Sein“ und „Sollen“ trennen kann und einen ausdrücklichen Bezug auf Hoffnungsprogramme haben muß, auch wenn diese sich als offensichtlich unwirksam erweisen. Das verweist auf einen festen Habitus der Sorge, der sich durch die immer erneute Pädagogisierung defizitärer Situationen fortschreibt, und nur mit der moralischen Öffentlichkeit selbst preisgegeben werden könnte. Die Erfahrung, daß es keine „richtige“, keine *verlässliche* Utopie gibt, hat diese Disposition nicht gefährdet, sondern die Pädagogisierung eher noch verstärkt. Das hängt vor allem mit der Selbstreferenz pädagogischen Wissens zusammen; seine wesentliche Funktion ist, daß es selber erzieht. Dafür jedenfalls spricht die Analyse alltäglicher Verwendungszusammenhänge von pädagogischen Denkfiguren und Thementraditionen, die gar nicht als solche wahrgenommen werden müssen, um ihre Funktion zu erfüllen.

Anmerkungen

- 1 New Year's Resolutions, in: Melody Maker January 2nd. 1988, S. 8.
- 2 BONNIE RAITT: The Rolling Stone Interview, by JAMES HENKE. In: Rolling Stone No. 577 (May 3rd. 1990), S. 92.
- 3 Die *pädagogische* Sorge ist *nicht* HEIDEGGERS Dasein als Sorge (S.u.Z., Paragraph 41) und *auch nicht* BLUMENBERGS (1987, S. 218) Paradox, „daß das Dasein Sorge ist und dieses nur um den Preis abwerfen kann, nichts mehr zu sein, um das es sich sorgen könnte“. Sorge in erzieherischen Kontexten ist Sorge um die richtige Wirkung und also Belastung der eigenen Verantwortung. Weil der Prozess nicht ökonomisch kalkuliert werden kann, gibt es zur Sorge keine Distanz; grundlegend ist die Erfahrung, daß immer etwas versäumt wurde, was sich hinterher als notwendig herausstellt.
- 4 Eltern, Dezember (1989), S. 128–130. Es handelt sich um eine Befragung von 2430 Schülerinnen und Schülern zwischen 8 und 16 Jahren. Die gestellte Frage lautet: „Was ist dein größter und wichtigster Weihnachtswunsch in diesem Jahr?“ (ebd., S. 129).
- 5 In „Nora und die fliegende Tanne“ etwa wird Umweltzerstörung vom Stadt:Land-Gegensatz her begriffen und damit typisch pädagogisch: Die Stadt ist böse, das Land gut, aber nur das unschuldige Kind kann das bedrohte Land retten (KITAMURA/HEILPORN 1987). Es gibt nur wenige Beispiele eines dezenten und nicht penetranten Umgangs mit dieser Materie (z.B. BURNINGHAM 1989).
- 6 Der Leserbrief bezieht sich auf einen Artikel (SZ Nr. 121 v. 28.5.1990, S. 18), in dem berichtet wird, wie eine Eltern-Kind-Initiative in München einen Hobbykeller zur Kindertagesstätte „umfunktionierte“ und damit die Nachbarn verärgerte. „Hausbewohner fühlten sich durch den Lärm der Kinder und die stärkere Frequentierung des Eingangsbereiches belästigt, klagten gegen die Vermieterin des Hobbyraumes – und gewannen vor Gericht. ‚Kinder mindern den Wohnwert‘. Die Hobbyraumbenutzung als Kindertagesstätte muß nicht geduldet werden.“
- 7 Der Artikel setzt direkt Forschung um, nämlich Empirie zur Verhäuslichung des Lernens (vgl. hierzu ZEIHNER 1989, 1990). (Ich danke HELGA ZEIHNER für die Überlassung dieser Artikel.)
- 8 Das Spiel erzeugt Spannung, weil das Ende offen ist. Der Computer ist auf überraschende Umwege programmiert und der Spieler weiß nicht, welcher Zug der nächste ist. Auch hier gibt es aber ein Happy-End und also eine Lösung. Der Umsatz mit Nintendo-Kassetten betrug 1989 in den Vereinigten Staaten geschätzt über zwei Milliarden Dollar (Newsweek 6th March 1989, S. 43).
- 9 Das Zitieren dieser Autorität (vgl. BETTELHEIM 1987) war nur möglich *vor* ihrem Debunking. Und das Entlarven des autoritären Erziehungsdiktators mit der antiautoritären Theorie folgt einem typischen Schema: Person wird gegen Reflexion ausgespielt, so als ob die Theorie nichts taugen kann, wenn sich einige Zeugen melden, die nach dem Tod des „großen Pädagogen“ Zweifel am öffentlichen Image anbringen. („Rettender Diktator“, in: Der Spiegel Nr. 37 v. 10. September 1990, S. 262-264).
- 10 Der Spiegel Nr. 15 vom 22. April 1988, S. 28–49.
- 11 Der Song aus dem Zyklus „The Wall“ meint ausdrücklich Schulbildung, nicht generell Erziehung. ROGERS WATERS hat die Berliner Inszenierung von „The Wall“ (21. Juni 1990 in Berlin vor mehr als 300.000 Zuschauern und einem weltweiten Fernsehpublikum) für die englische Cheshire-Stiftung unternommen, der der Erlös zukommt. Diese Stiftung ist zu einem Anti-De-saster-Fund ausgeweitet worden und kann als pädagogisch bezeichnet werden. Im Vorbericht über das Berliner Spektakel (Der Stern Nr. 30 v. 19. Juli 1990, S. 126ff.) ist von neuen Maßstäben des Showbusiness die Rede, die überdimensionalen Effekte reichten „bis hin zu dem haushohen aufgeblasenen Lehrer, dem die Kinder, We don't need no education, we don't need no thought-control' entgegenbrüllen“ (ebd., S. 128). Der Bericht selbst (Der Stern Nr. 31 v. 26. Juli 1990, S. 10–17) zeigt dann im zweiseitigen Aufmacherfoto den Lehrer als Monster mit Rute.
- 12 Gegenstand der Kritik ist der mit dem *ancien régime* belastete Justizminister im Kabinett DE MAIZIERE, WÜNSCHE.
- 13 Die tatsächlichen Lösungen sind dann aber nie *pädagogische*, also nie Programme der Um- oder Neuerziehung. Ein Teil der NVA-Offiziere verließ einfach die Armee, ein anderer Teil integrierte sich stillschweigend in die Bundeswehr, wobei „Umschulung“ in Rechnung gestellt wurde, nicht aber eine Art Neukonstruktion von Charakter und Gesinnung. Viele Richter der al-

- ten DDR wurden entlassen, ebenso viele Pädagogen, was eine Erziehung eigener Art darstellt, ohne daß die Erfahrungen sich mit dem lizenzierten Begriff von „Erziehung“ decken würden.
- 14 Der Beckmesser darf freilich hinzufügen, daß diesen Satz *Emile* seinem Lehrer sagt, der sich nach getanem Erziehungswerk ausruhen kann und nunmehr also für sich Zeit hat. *Emile* sagt dies, weil er ankündigt, „il espère avoir bientôt l'honneur d'être père“ (O.C. IV /S. 867f.).
 - 15 Die Anzeige erfolgt durch eine „Euro-Internatsberatung“, die von sich sagt, sie könne „10 Jahre erfolgreiche Schullaufbahnberatung“ nachweisen (SZ Nr. 154 v. 7./8. Juli 1990, S. 7). „Einzelberatungen“ für interessierte Eltern werden unter anderem im Hotel Kempinski in Berlin sowie im Hotel Vier Jahreszeiten in München angeboten.
 - 16 „Superlearning“ wird 1979 populär (OSTRANDER/SCHROEDER 1979) und hat gehirnphysiologische Voraussetzungen, die in bestimmten Versionen mit psychologischen Zuschreibungen (der Gehirnhälften) verbunden werden (DENNISON 1990. S. 125ff., 136f.). Die empirische Behandlung des Themas (im Zusammenhang mit LOZANOV'S „Suggestopädie vgl.: SCHIFFLER 1989) ist schwierig und im Blick auf den Superlativ des Anspruchs unergiebig. Aber der Fall zeigt, daß es nicht darum geht; das Versprechen muß vage gehalten, die Empirie muß begrenzt werden, damit es überhaupt zu einer Vermarktung kommen kann.
 - 17 Zum Beispiel ein Prospekt „Schule macht Spaß“ der Firma „Baier & Schneider Heilbronn“, der Schreibwaren für Kinder annonciert. Man sieht hier, wie bestimmte Produkte der Firma zu Bedürfnissen von Schulkindern passen, zum Beispiel Schnellhefter zu einem Bedürfnis, das folgender Satz eines Mädchens ausdrücken soll: „Meine Mutter meint immer, Ordnung muß sein. Von mir aus.“ (Ich danke der Firma Baier & Schneider für die Überlassung dieser Materialien mit Brief vom 22. August 1989.)
 - 18 Die *Gefährdung* scheint immer nur *steigerbar* zu sein; Abrüstung ist kein Grund, „Friedenspädagogik“ zu reduzieren oder ihre Ziele als erfüllt anzusehen. „Frieden“ wird als Paradiesbegriff gehandhabt und das erlaubt immer, Gefährdungen zu thematisieren.
 - 19 Gemeint ist in dem zitierten Leserbrief die relativ liberale Praxis in bestimmten Schweizer Kantonen, zum Beispiel in Zürich oder in Bern, die wegen dieser Liberalität Besorgnis erregt.
 - 20 Der Hinweis auf die richtige Literatur fehlt nicht: „Die Psychologin ALICE MILLER hat in ihren Büchern darauf hingewiesen. Nicht von ungefähr hat man ihre Bücher oft nicht verstanden“ (BZ v. 28. August 1989, S. 13).
 - 21 In der gleichen Ausgabe des „Sterns“ wird STEFFI GRAF gefragt, was sie Leuten antwortet, die sie „wegen ihrer ‚verlorenen Jugend‘ bedauern“. Die Antwort lautet: „Die verlorene Jugend sollten sie bei meinen Altersgenossen beklagen, die wenig Lebenschancen haben, nach der Schule ohne eigene Schuld keine Arbeit finden oder so. Ich habe doch alles, was ich brauche: Ich habe keine Geldsorgen, kann mir die Welt ansehen und lerne auf meinen Reisen interessante Menschen kennen. Außerdem wurde ich durch meine Globetrottereie schon als junges Mädchen zu sehr viel Selbständigkeit gezwungen“ (Der Stern Nr. 28 v. 5. Juli 1990, S. 110).
 - 22 Der Film geht auf einen Roman von LUKAS HARTMANN (1978) zurück, der bei der Erstveröffentlichung wegen der Verletzung des Tabus der Sexualität einer Ikone Aufsehen erregte.
 - 23 Dieser Begriff ist nicht zufällig verhunzt, wenn dieser dramatische Kontext *nicht* gegeben ist. In seiner unsäglichen Verteidigung des „Barrens“ bei der Dressur von Springpferden (ZDF Sportstudio vom 14.7.1990) sprach PAUL SCHOCKEMÖHLE von einer „erzieherischen Maßnahme“ gegenüber dem Pferd (Der Stern Nr. 30 v. 19.7.1990, S. 112).

Literatur

- BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Fernsehen. In: medien (1987), S. 38–42.
- BLUMENBERG, H.: Die Sorge geht über den Fluß. Frankfurt 1987.
- BURNINGHAM, J.: Oi! Get Off Our Train. London: Jonathan Cape 1989.
- DENNISON, P.E.: Befreite Bahnen. Übers. v. T. PREKOPP. 5. Aufl. Freiburg 1990. (amerik. Orig. 1981)
- Die „Arbeitszeit“ der Schüler, Anhörung zur Belastung und Beanspruchung von Kinder und Jugendlichen durch Schule und Umwelt, Hannover 22./23. Juli 1989. Dokumentation herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1989.
- GOLLUCH, N./KOCHAN, S.: Das fröhliche Lehrerhasser-Buch. Frankfurt 1990.

- HALAMICKOVA, J. (Hrsg.): Die Kinder dieser Welt. Gedichte aus zwei Jahrhunderten. Frankfurt 1990.
- HARTMANN, L.: Pestalozzis Berg. Roman. Bern 1978.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. 10. Aufl. Tübingen 1963.
- HOLLIS, M.: Of Masks and Men. In: M. CARRITHERS/S. COLLINS/S. LUKES (Eds.): The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1985, S. 217–233.
- KAHLERT, J.: Die missverstandene Krise, Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 97–122.
- KITAMURA, K./HEILPORN, S.: Nora und die fliegende Tanne. Mönchaltorf/Hamburg 1987.
- KUNERT, K. (Hrsg.): Erziehung in einer gefährdeten Welt. Anregungen des XXI. Internationalen Kolloquiums in Polen (1989). Horw 1989. (= Schriftenreihe Stiftung „Schule für das Kind“)
- LAVE, J.: Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge et al.: Cambridge University Press 1988.
- METZGER, H.-K.: Musik wozu. Literatur zu Noten. Hrsg. v. R. RIEHN. Frankfurt 1980.
- MORITZ, P.: Die (zivil-)rechtliche Stellung der Minderjährigen und Heranwachsenden innerhalb und außerhalb der Familie. Berlin 1989. (=Schriften zum Bürgerlichen Recht, Band 115)
- OELKERS, J.: Die Erziehung öffentlicher Diskurse. Eine Analyse reformpädagogischer Wirksamkeit. Ms. Bern 1990.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990a), S. 1–13.
- OELKERS, J.: Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung an der Universität Bern. Vervielf. Ms. Bern 1991.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991a.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart u.a. 1991b, S. 111–124.
- OSTERWALDER, F.: „Kopf, Herz und Hand“ – Slogan oder Argument? In: H. PASCHEN/L. WIGGER (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Konzepte – Analysen – interdisziplinäre Alternativen. 1991. (im Druck)
- OSTRANDER, S./OSTRANDER, N./SCHROEDER, L.: Superlearning. Englewood Cliffs/N.J. 1979.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Gallimard 1969.
- SCHIFFLER, L.: Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1989.
- VUILLE, J.-C.: Prävention der Verhaltensstörungen im Kleinkindesalter im Rahmen der öffentlichen Gesundheitspflege. In: Sozial- und Präventivmedizin 22 (1977), S. 11–15.
- ZEIHER, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: D. GEULEN (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim 1989, S. 68–85.
- ZEIHER, H.: Organisation des Lebensraumes bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: L. BERTELS/U. HERLYN (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen 1990, S. 35–87.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.

Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen

Die Partei „Die Grünen“ wurde vor über einem Jahrzehnt gegründet. Programmatisch und personell sind die GRÜNEN aus der Neuen Linken und vor allem aus den Neuen Sozialen Bewegungen hervorgegangen. Was die meisten Bürger über ihre Ziele wissen, läßt sich in wenigen Stichworten zusammenfassen: Ausstieg aus der Kernkraft, Ökologie und Umweltschutz, Friede und Abrüstung, alternative Formen des Lebens und Arbeitens und feministische Frauenpolitik (vgl. UHL 1989). Weniger bekannt ist, daß die GRÜNEN auch auf vielen anderen Gebieten tiefgreifende Reformen anstreben. Das gilt auch für die Erziehung in der Familie und in den Schulen. Folgerichtig zu Ende gedacht, laufen die Reformpläne der Mehrheit der grünen Pädagogen auf die Abschaffung der Erziehung und des herkömmlichen Schulunterrichts hinaus. Diesem radikalen Vorhaben liegen entwicklungs-, erziehungs- und gesellschaftstheoretische Überzeugungen zugrunde, die ein inhaltlich verhältnismäßig zusammenhängendes Gedankengefüge bilden. Es kann als die Erziehungslehre oder Praktische Pädagogik der GRÜNEN bezeichnet werden. Sie gehört zur Klasse der weltanschaulich geprägten pädagogischen Satzsysteme und steht in wissenschaftstheoretischer Sicht auf einer Stufe mit anderen weltanschaulich-politisch oder religiös orientierten Erziehungslehren (zu den Merkmalen Praktischer Pädagogiken vgl. BREZINKA 1978, S. 236–272).

Die Pädagogik der GRÜNEN hat im Augenblick vor allem eine politische Aufgabe. Sie soll Anhänger für ihre erziehungspolitischen Reformvorstellungen gewinnen. Es wäre jedoch ein Mißverständnis, wenn man die Pädagogik der GRÜNEN nur als eine Sammlung von Texten der politischen Werbung ohne größeren erziehungstheoretischen Gehalt ansehen würde. Sie ist eine ausgearbeitete Erziehungstheorie, die als Richtschnur für die Politik grüner Kultusminister aufgestellt worden ist (vgl. PREUSS-LAUSITZ/ZIMMERMANN 1984, S. 213). Dafür spricht auch ihre große Einheitlichkeit. Die Wahlaussagen und programmatischen Äußerungen zur Erziehungspolitik der GRÜNEN gleichen sich untereinander so sehr, daß sie „alle von *einem* Autor zu stammen scheinen“ (STEINER 1983; meine Hervorhebung). Daher sind die im folgenden zitierten Quellen durchaus repräsentativ für die bei den GRÜNEN herrschenden Auffassungen.

Für ihr erziehungstheoretisches Programm gelten dieselben Qualitätsmaßstäbe wie für andere Satzsysteme aus der Klasse der Praktischen Pädagogik. Es kann wie jedes andere pädagogische Satzsystem wissenschaftlich analysiert werden. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, daß die in ihr enthaltenen Tatsachenbehauptungen anhand empirischen Wissens auf ihre Richtigkeit geprüft werden. Außerdem können der Normgehalt der präskriptiven Sätze und ihre Übereinstimmung mit übergeordneten Wertungsgrundsätzen untersucht werden. Die dritte Möglichkeit ist die Analyse der Sprache, die in der Pädagogik der GRÜNEN verwendet wird. Sie ist keineswegs nur sprachwissenschaftlich interessant. Sie kann auch Aufschluß darüber geben, wie bestimmte Eigentüm-

lichkeiten des Sprachgebrauchs das erziehungstheoretische Denken der GRÜNEN beeinflusst haben. Natürlich lassen sich ihre Ideen zur Familien- und Schulerziehung nicht einfach aus den Merkmalen der Sprache erklären, in der ihre Pädagogik geschrieben ist. Andererseits spricht viel dafür, daß fehlerhafter Sprachgebrauch zu erziehungstheoretischen Unklarheiten und Irrtümern beiträgt. Das kommt in vielen Satzsystemen über die Erziehung vor, nicht nur bei den GRÜNEN. Vieles, was im folgenden gesagt wird, gilt daher sinngemäß auch für andere weltanschaulich oder religiös beeinflusste Erziehungstheorien. Dabei hat die politische Richtung keine große Auswirkung: Bestimmte sprachliche Mängel und gedankliche Mißverständnisse sind über die Grenzen von Parteien, Verbänden und Kirchen hinaus anzutreffen. Allerdings scheinen die grünen Erziehungstheoretiker der „Sprachverführung des Denkens“ (KAINZ 1972) überdurchschnittlich häufig zu erliegen. Es lohnt sich deshalb, die dritte Analysemöglichkeit zu wählen und den Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN zu untersuchen.

Als erstes werden im folgenden die sprachlichen Quellen der Pädagogik der GRÜNEN beschrieben (1). Dann wird an mehreren Beispielen gezeigt, wie die Sprache das Denken verführen kann (2) und welche Auswirkungen die Sprachverführung des Denkens auf die erziehungstheoretischen Argumente der GRÜNEN hat (3). Zum Schluß wird die Pädagogik der GRÜNEN als pädagogisches Argumentationsgefüge gekennzeichnet, das wegen seiner Unvollständigkeit gedanklich angreifbar ist (4).

Vor Beginn der Analyse muß noch eine Bemerkung gemacht werden. Im folgenden wird viel Kritik am Sprachgebrauch der GRÜNEN geübt. Das darf jedoch nicht über die sprachlichen Verdienste hinwegtäuschen, die sich die GRÜNEN erworben haben. Durch ihre Veröffentlichungen und programmatischen Reden haben sie eine Reihe von Wörtern in die Sprache der Politik einführen helfen, die zur Bezeichnung neuer Ideen dringend erforderlich waren. Beispiele sind „Ökologie“, „Risikoabschätzung“, „Umweltverträglichkeitsprüfung“, „Basisdemokratie“, „Dezentralisierung“ usw. Die GRÜNEN haben auch zahlreiche lustige Wortschöpfungen, Sprachbilder und absichtliche Bildbrüche hervorgebracht. So haben sie zum Beispiel die selbstbewußten Angehörigen der bayerischen Regierungspartei als „Bayathollahs“ (Die GRÜNEN Bayern, Programm zur Landtagswahl 1990, S. 184) und die sozialdemokratische Umweltpolitik im Saarland als „Mogelpackung“ bezeichnet (Wahlprogramm der GRÜNEN Saar 1990, S. 3). Die niedersächsischen GRÜNEN machten ihre Ablehnung der deutschen Einheit mit einer leicht verfremdeten Wendung deutlich, die jedem Fernsprechteilnehmer bekannt ist: „Art. 23 GG – Kein Anschluß unter dieser Nummer“ (Die GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen, Art. 23 GG). Selbst wenn man die Vergleiche und Anspielungen der GRÜNEN unpassend findet, muß man ihre sprachliche und gedankliche Originalität anerkennen. Deshalb wird die satirische Begabung von manchen sprachgewandten grünen Spitzenpolitikern auch in solchen Zeitungen gelobt, die den GRÜNEN ansonsten eher fernstehen (vgl. z.B. BUSCHE 1987).

1. Die sprachlichen Quellen der Pädagogik der GRÜNEN

Die Erziehungslehre der GRÜNEN ist von ihren Anhängern nirgendwo systematisch und vollständig zusammengefaßt worden. Ihre erziehungstheoretischen Ansichten sind in einer gewaltigen Zahl von Wahlprogrammen, Reden, Mitgliederzeitingen, Rundbriefen, Aufsatzsammlungen, Diskussions- und Positionspapieren, Pressemitteilungen, Broschü-

ren und Faltblättern verstreut. Alle diese Texte sind nicht nur zu dem Zweck geschrieben worden, die Pädagogik der GRÜNEN sachlich und nüchtern darzustellen. Sie sollen auch um Zustimmung für ihre erziehungs- und schulpolitischen Reformpläne werben. Aus diesem Grund hat die Sprache, die in der Pädagogik der GRÜNEN benutzt wird, viele Merkmale mit der *Sprache der politischen Werbung* gemeinsam. Wie die Sprache der Politik enthält sie Schlag- und Reizwörter von hohem Gefühlswert, empirische und normative Leerformeln, eingängige Wendungen, Stereotype und als Aussagesätze getarnte Werturteile (vgl. UHL 1988). Die meisten Argumentationsfiguren der politischen Redekunst, die seit alters her zur Abwertung des Gegners und zur Aufwertung der eigenen Partei eingesetzt werden (als Übersicht ZIMMERMANN 1972, S. 161f.), kommen auch in der Pädagogik der GRÜNEN vor.

Die zweite Quelle, die den Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN beeinflusst hat, ist die *Sprache der Sozialwissenschaften*. Sie ist wegen ihrer Schwächen oft kritisiert worden. Über das sozialwissenschaftliche Schrifttum und seine Verfasser hat zum Beispiel ANDRESKI (1977, S. 11) ein deutliches Urteil gesprochen. Er meint, „daß die Flut an Publikationen nicht nur pompösen Bluff in Hülle und Fülle und eine erschreckende Armut an neuen Ideen enthüllt, sondern sogar die alten und wertvollen Einsichten ... werden in einem Strudel von Worten ... ertränkt. Prätentiose und nebulose Weitschweifigkeit, unendliche Wiederholung von Platitüden und versteckter Propaganda sind an der Tagesordnung, während mindestens 95 % der Forschung die Suche nach Dingen darstellt, die schon vor langer Zeit und seitdem viele Male gefunden wurden.“ Auch POPPER (1984) hat sich gegen die großen, aber leeren Worte, die Phrasendrescherei und den Jargon bestimmter sozialwissenschaftlicher Schulen gewandt. Ein drittes Beispiel ist HENSCHIED (1986, S. 97-102), der sich in einer beißenden Satire über die geistigen Modetorheiten und die angeberischen „Pretiosvokabeln“ in den Sozialwissenschaften lustig gemacht hat.

Diese verallgemeinernden Urteile sind scharf und ein wenig übertrieben. In den Sozialwissenschaften gibt es viele inhaltlich und sprachlich hervorragende Werke. Es ist aber nicht zu leugnen, daß sie eine gewisse Berechtigung haben. Dafür gibt es auch eine empirische Bestätigung. CLAUDIA ALISCH (1987) hat 226 Aufsätze aus zwei musikpädagogischen Fachzeitschriften sprachkritisch untersucht und ist zu folgendem Ergebnis gekommen: In vielen Arbeiten werden grammatische und logische Fehler gemacht. Selbst grundlegende Fachausdrücke sind vage und mehrdeutig. Ohne Rücksicht auf den Zusammenhang verteilen manche Autoren wohlklingende Allerweltsadjektive über den Text (z.B. „sozial“, „emotional“, „musikalisch“, „klanglich“ usw.). Zahlreiche Aufsätze fallen durch Trockenheit, Abstraktionsneigung und die Vorliebe für behördensprachliche Wendungen auf. Auch der „prätentiose Sprachstil“ ist weit verbreitet. Er ist durch ausgefallene Fremdwörter, unnötig schwierigen Satzbau und sprachliche Überheblichkeit gekennzeichnet. CLAUDIA ALISCHS Einschätzung ist ernüchternd, aber zutreffend: Der unpräzise Sprachgebrauch ist häufig das Ergebnis unpräzisen Denkens. Der fehlerhafte, oft inhaltsarme Imponierjargon behindert die innerfachliche Verständigung und die wissenschaftliche Arbeit. Er dient in vielen Fällen mehr der Selbstdarstellung der Autoren als der Weitergabe solider fachlicher Erkenntnisse. Der mangelhafte Sprachgebrauch in einem erheblichen Teil der sozialwissenschaftlichen Literatur und die gedanklichen Fehler, die er begünstigt, werden also zu Recht beanstandet (vgl. BREZINKA 1989, S. 101). Sie haben ihre Spuren auch im erziehungstheoretischen Gedankengut der GRÜNEN hinterlassen.

Eine weitere sprachliche Quelle der Pädagogik der GRÜNEN hat keinen eingeführten Namen. In Anlehnung an ZIMMER (1986, S. 130) kann man sie den *links-alternativen Jar-*

gon der *Eigentlichkeit* nennen. Dieser Sprachstil ist in den sechziger Jahren aus der Philosophie der Frankfurter Schule, der Psychoanalyse und dem unorthodoxen Marxismus hervorgegangen und weit über die Studentenbewegung hinaus gebräuchlich geworden (vgl. BERGSDORF 1978, S. 103-122). In den siebziger Jahren wurde er durch den Wortschatz der Neuen Sozialen Bewegungen und den unkonventionellen Sprachgebrauch der Jugend- und der Alternativkultur ergänzt (vgl. KUHN 1983). Wie der einstige „Jargon der Eigentlichkeit“ der verblässenden bildungsbürgerlichen Kultur (vgl. ADORNO 1965, bes. S. 9-12 und 18f.) verfügt auch der links-alternative Jargon über eine „bescheidene Anzahl signalhaft einschnappender Wörter“. Beispiele sind „alternativ“, „Anspruch“, „autonom“, „basisdemokratisch“, „Dezentralisierung“, „Emanzipation“, „kritisch“, „mündig“, „ökologisch“, „Utopie“ und „Widerstand“ (vgl. auch Klasse, Körper, Kopfarbeit 1983). In vielen Fällen dienen diese Wörter nicht der Übermittlung eines Gedankens, sondern der Erzeugung einer progressiven Aura. Sie geben das Gefühl, weltanschaulich und moralisch auf der richtigen Seite zu stehen.

Die vierte sprachliche Quelle für die Pädagogik der GRÜNEN ist die *Sprache der Psycho-Szene und der „Neuen Innerlichkeit“*. Seit Mitte der siebziger Jahre ist unter vielen Intellektuellen die Geringschätzung von Wissenschaft und Vernunft in Mode gekommen. Sie seien „durch die heutige Krise unheilbar kompromittiert“, das mit ihrer Hilfe errichtete „System“ „todgeweiht“. Ein Ausweg sei nur dadurch möglich, daß an die Stelle der kalten Rationalität die „Intuition“ und das „vernunfttranszendente“ Gefühl treten (die Zitate im Anschluß an MEYER 1989, S. 278). Mit dem rationalitätskritischen „Betroffenheitsmythos“ und der Hochschätzung des „aus dem Bauch“ kommenden Gefühls in der Beurteilung politischer Sachverhalte (vgl. BÖHR 1988, S. 13f.) blühten gleichzeitig die *New-Age-Bewegung* und ein bunter Markt von Psychotherapien und Selbsterfahrungsgruppen auf. In ihrem Umkreis ist ein weicher, psychologisierender Jargon entstanden. Er ist leicht an Wörtern wie „authentisch“, „Bedürfnis“, „Beziehung(sprobleme)“, „(sich) einbringen“, „sich einlassen (auf eine Person oder Situation)“, „kreativ“, „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“, „(sich) sensibilisieren“, „spontan“, „(sich) transparent machen“, „verinnerlichen“, „verletzlich“, „verwundbar“, „Wut und Trauer“ usw. zu erkennen (vgl. HENSCHIED/LIEROW/MALETZKE/POTH 1985).

Die Sprachen der politischen Werbung, der Sozialwissenschaften, der linksalternativen Weltanschauungsgruppen und der Psycho-Szene fließen bei den GRÜNEN ineinander. Das läßt sich an einem kurzen, für die Pädagogik der GRÜNEN nicht ungewöhnlichen Beispiel zeigen. Es stammt aus einem längeren Abschnitt, in dem die Einführung des Schulfachs Sexualkunde verlangt wird.

„Dabei (im Sexualkunde-Unterricht) darf es nicht um eine Reduzierung von Sexualität auf ihre biologischen Abläufe gehen, sondern der Unterricht muß auf eine emanzipatorische und herrschaftsfreie Erfahrbarkeit von Sexualität abzielen. Das schließt ein, daß Frauen nicht als Sexualobjekt, sondern als mit eigenem Willen ausgestattete, orgasmusfähige, eigene Bedürfnisse habende Subjekte Eingang in den Unterricht finden“ (Die GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Programm zur Landtagswahl 1990, S. 134).

Der Text ist trotz des großen sprachlichen Aufwands inhaltsarm. Er sagt nicht mehr als das Folgende: Der Unterricht soll sich nicht auf die Belehrung über die körperlichen Vorgänge beschränken, sondern auch die Fähigkeit zur unverkrampften Ausübung der Sexualität fördern. Außerdem soll gezeigt werden, daß Frauen einen eigenen Willen und eigene Wünsche haben und zum sexuellen Höhepunkt fähig sind. Das ist alles. Der Rest

des Texts besteht aus psychologisierender feministischer Schlagwortmusik ohne Inhalt. Was zum Beispiel mit der „emanzipatorischen und herrschaftsfreien Erfahrbarkeit von Sexualität“ als Erziehungsziel gemeint sein könnte, kann man nur raten. Dennoch lassen sich viele fortschrittlich denkende Menschen von solchen Wendungen beeindrucken. In Verbindung mit den Anerkennung und Zustimmung nahelegenden Wörtern „eigene Bedürfnisse“ und „orgasmusfähig“ schaffen sie eine progressive Aura, die über die Dürftigkeit der Aussage hinwegtäuscht.

Damit soll selbstverständlich nicht behauptet werden, daß das erziehungstheoretische Denken der GRÜNEN im gesamten inhaltsarm wäre. Das Beispiel soll nur zeigen, daß die vier sprachlichen Quellen eine nachteilige Wirkung auf die Pädagogik der GRÜNEN haben. Sie ist in weiten Teilen in einer Sprache abgefaßt, die dem achtungheischenden „pädagogischen Kauderwelsch“ der Neuen Linken (zur Kritik BREZINKA 1981, S. 101-105) und dem psychoanalytisch und lebensphilosophisch inspirierten „neo-rousseauistischen“ Sprachstil der Alternativpädagogik (vgl. REBOUL 1984, S. 20-27 und 161) gleicht. Auch in der Pädagogik der GRÜNEN gehen die Mängel des Sprachgebrauchs mit gedanklichen Mängeln einher.

2. Die Verführung des Denkens durch die Sprache

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Sprache das Denken täuschen kann. Auch in Erziehungstheorien gehen Irrtümer in vielen Fällen zu Lasten des undisziplinierten Sprachgebrauchs. Die wichtigsten Fehlerquellen sind die unbedachte Verwendung von Schlagwörtern und eingängigen Wendungen, der Gebrauch von Stereotypen, das durch die Sprache nahegelegte Richtig-Falsch-Denken und unangebrachte Metaphern und bildhafte Vergleiche.

Ein *Schlagwort* ist ein „Ausdruck oder ein Wortkomplex ..., der einen Sachverhalt in formelhafter, gefühlsbetonter und verschwommener Vereinfachung kennzeichnet“ (BREZINKA 1990, S. 19). Schlagwörter dienen dazu, ganze Programme in einem einzigen Wort zusammenzufassen. Sie vereinfachen schwierige Zusammenhänge, indem sie ihre typischen Merkmale hervorheben. Abstrakte Sachverhalte werden anschaulich gemacht und unterschiedliche Meinungen in einfachen Gegensatzpaaren ausgedrückt (vgl. DIECKMANN 1969, S. 101-106). Schlagwörter haben einen positiven oder negativen Gefühlswert. Weitgehend unabhängig vom Zusammenhang, in dem sie geäußert werden, rufen sie angenehme oder Unlustgefühle hervor.

Schlagwörter kommen in vielen pädagogischen Veröffentlichungen vor. Es gibt sogar Erziehungstheorien, die als Systeme von pädagogischen Schlagwörtern und Unter-Schlagwörtern angesehen werden können (vgl. KOMISAR/McCLELLAN 1965, S. 206-212). Dafür gibt es drei Gründe. Erstens ist das Wissen über Gesetzmäßigkeiten in der Erziehung, über die Wirksamkeit von Erziehungsmitteln und die psychischen Vorgänge im Edukanden gering. Es liegt daher nahe, daß das geringe Wissen durch Schlagwörter überspielt wird. Zweitens sind in Erziehungstheorien, die in die Klasse der Praktischen Pädagogik gehören, sowohl deskriptive als auch normative Elemente enthalten (vgl. BEST 1965). Die präskriptiven Bestandteile werden häufig nicht näher erläutert, sondern in abkürzenden Schlagwörtern zusammengefaßt. Drittens ist jede Erziehung auf etwas Wertvolles gerichtet (vgl. BREZINKA 1990a). Den angestrebten Erziehungszielen, den Erziehungsmitteln und der Tätigkeit des Erziehers wird von vielen Menschen – manchmal zu

Unrecht – Wert zugeschrieben. Auch dazu werden gern anspruchsvolle Schlagwörter benutzt. So ist es zu erklären, warum Schlagwörter in Texten über die Erziehung häufig sind. Pädagogische Schlagwörter sind trotz ihrer Mängel nicht von vornherein abzulehnen. Sie können zum Beispiel sehr nützlich sein, wenn sie den Lernwillen des Edukanden und die Erfolgszuversicht des Erziehers stärken. Sie können aber auch schaden, wenn sie zu inhaltsarmer Wortmusik oder zu weltfremden Annahmen über die Erziehung führen.

Auch die Pädagogik der GRÜNEN ist in weiten Teilen ein Gefüge von Schlagwörtern (vgl. UHL 1990a). Sie enthält viele nahezu inhaltsleere Sätze. Dafür ein Beispiel. Das „Grundprinzip“ der Erziehung beschreibt ein schulpolitischer Arbeitskreis der GRÜNEN so: „Die hoffnung auf eine lebenswerte welt, auf individuelles glück, auf frieden, gerechtigkeit und demokratie, auf ein dauerhaftes gleichgewicht von mensch und natur soll grundprinzip aller erziehung und ausbildung sein“ (JÜRGENS-PIEPER/PIEPER/TATZ 1986, S. 8). Dieser Satz klingt wegen der in ihm aneinandergereihten Schlagwörter richtig und bedeutungsvoll. In Wirklichkeit ist nicht einmal klar, ob er Erziehungsziele für Edukanden, die zum Erziehen nötige Einstellung des Erziehers oder ein Gesellschaftsideal beschreibt. Solche Sätze sind wohltonende Proklamationen des guten Willens und als solche sinnvoll. Für die praktische Anwendbarkeit einer Erziehungstheorie sind sie bedeutungslos.

Die vagen und interpretationsbedürftigen Schlagwörter fordern natürlich zu theoretischen Mißverständnissen heraus (vgl. allgemein auch PRIESEMANN 1971, S. 7f.). Mit unklaren Begriffen kann man nicht klar denken. Außerdem begünstigen Schlagwörter die Vorstellung, daß zu jedem Wort auch der entsprechende Gegenstand oder Sachverhalt vorhanden sein müsse (vgl. DIECKMANN 1964, S. 165). Das braucht aber nicht so zu sein. Einige Schlagwörter sind reine Phantasiegebilde ohne erkennbaren Bezug zur Wirklichkeit. Auch in der Pädagogik der GRÜNEN kommen an zentralen Stellen solche Phantasiegebilde vor. Beispiele sind die angestrebten „herrschaftsfreien Formen der kritischen Auseinandersetzung über den pädagogischen Alltag“ zwischen dem Lehrer und seinen Schülern (Die GRÜNEN Baden-Württemberg, Landesarbeitskreis Schule 1986, S. 42), die von Erwachsenen ungestörte „selbstregulierte“ „Autonomie der Schülergruppe“ und die „Integration“ ausnahmslos aller Kinder in derselben Schulklasse (vgl. Die GRÜNEN Niedersachsen 1986). Auch einige grüne Schultheoretiker räumen ein, daß diese Vorstellungen utopisch sind. Obwohl utopische erziehungspolitische Zielsetzungen nie völlig verwirklicht werden können, sind sie nicht von vornherein abzulehnen. Sie können einen wichtigen Beitrag zur moralischen Orientierung leisten und den Einsatzwillen der Erzieher stärken. Allerdings besteht immer die Gefahr, daß der utopische Charakter pädagogischer Phantasiegebilde von ihren Anhängern nicht mehr erkannt wird und Illusionen über die erzieherischen Möglichkeiten entstehen.

Pädagogische Schlagwörter haben noch einen weiteren Nachteil, der falsche Annahmen begünstigt. Sie werden im Lauf der Zeit immer weniger als vereinfachende Kurzbezeichnungen für komplizierte erziehungstheoretische Gedankengebäude gesehen. Je verbreiteter sie sind, desto mehr gerät der theoretische Zusammenhang in Vergessenheit. Das Schlagwort wird wörtlich und damit in der Regel übertreibend ausgelegt (vgl. SCHEFFLER 1971, S. 56f.). Welche Folgen dieses Mißverständnis hat, läßt sich an dem alternativpädagogischen Grundsatz der „Selbstregulierung“ zeigen. Obwohl das nicht unbedingt gemeint war, haben ihn zahlreiche Alternativschulanhänger irrtümlich als Aufforderung zum schrankenlosen Laissez-faire gedeutet (vgl. ILIEN 1986, S. 134f.) und entsprechend gehandelt.

Die Pädagogik der GRÜNEN enthält neben mißverständlichen Schlagwörtern auch

viele *Stereotype*. Unter einem Stereotyp versteht man ein eingebürgertes Vorurteil, mit dem feste Vorstellungs- und Bewertungsklischees verbunden sind. Es besteht aus der einseitigen Beschreibung eines Phänomens und aus einem feststehenden Werturteil. Das Stereotyp täuscht das Denken, indem es ihm eingeschliffene sprachliche Wendungen und die dazugehörigen Bewertungen aufdrängt. In ungünstigen Fällen kann dadurch die Wahrnehmung der Wirklichkeit in einen vorgefertigten Rahmen gepreßt werden, der nur schwer zu überwinden ist. Als Beispiel für ein erziehungstheoretisches Stereotyp kann die Einschätzung der „heutigen Schule“ dienen, die die Programmatik der GRÜNEN unangefochten beherrscht: „Schule bietet heute Notendruck, Konkurrenz, Duckmäusertum, Schulstreß, Lernunwilligkeit, Angst vor dem Versagen und Auswirkungen bis zum Selbstmord, überfüllte Schulklassen und Unterrichtsausfall bei gleichzeitiger Lehrerarbeitslosigkeit“ (Die GRÜNEN o.J., Bundesprogramm, S. 40). Diese Sichtweise läßt die grünen Schultheoretiker nur die schlechten Seiten der Schulen sehen. Daß sie auch Vorzüge haben, wird nicht wahrgenommen. Die stereotype Bewertung der Schulen als durch und durch schlecht hat zur Folge, daß als Programm nur noch die völlige Beseitigung des herkömmlichen Schulwesens möglich ist. Das Stereotyp verstärkt so den unbedachten aktivistischen Reformeifer, dem auch die guten Seiten der Schulen zum Opfer fallen könnten.

Im Alltagsdenken herrscht die *Neigung, in Gegensatzpaaren zu denken* (vgl. GRÜNERT 1974, S. 22f.). Der Mensch nimmt dauernd Phänomene wahr. Gleichzeitig bewertet er sie unwillkürlich. Für diese spontane Bewertung verwendet er einfache Einteilungen: Richtig-Falsch, Gut-Böse, Schön-Häßlich, Erstrebenswert-Verabscheuungswürdig. Die Sprache unterstützt diesen Vorgang. Mit zahlreichen Wörtern läßt sich ein Sachverhalt bezeichnen und zugleich ein Werturteil über diesen Sachverhalt ausdrücken. Beim Denken in Gegensatzpaaren werden Wörter, die ein zustimmendes Werturteil über die bezeichnete Sache erkennen lassen, Wörtern mit ablehnender Nebenbedeutung gegenübergestellt. Ein berühmtes Beispiel ist die Wahlkampflosung „Freiheit oder Sozialismus“ (vgl. RICHTER 1976). In der schulpolitischen Programmatik der GRÜNEN heißen die Gegensatzpaare zum Beispiel „Entfaltungsraum statt Lernfabrik“ (QUIS 1990), „ganzheitliches Denken anstelle von Fachidiotentum“ (Die GRÜNEN Baden-Württemberg 1984, S. 75) und „freie, offene Form des Lernens“ statt „pedantisch-kleinkariierter Zerstückelung des Schulvormittags“ (Die GRÜNEN Hamburg 1986, S. 2). Das Denken in Gegensatzpaaren begünstigt eine psychologisch verständliche, aber unzutreffende Annahme: Daß es nämlich kein Sowohl-als-Auch zwischen beiden Möglichkeiten gibt, sondern nur ein striktes Entweder-Oder. Die grünen Schultheoretiker sehen sich deshalb dauernd vor die Wahl zwischen zwei Dingen gestellt, die sich gegenseitig auszuschließen scheinen: Erziehung oder freie Entfaltung des Schülers, geordneter Fachunterricht oder offenes Projektlernen, ganzheitliches Denken oder Wissenserwerb. Die Radikalität der Pädagogik der GRÜNEN, die sich in der völligen Ablehnung der herkömmlichen Erziehung in der Familie und den Schulen und in der einseitigen Bevorzugung unkonventioneller Erziehungsformen zeigt, geht nicht zuletzt auf die vermeintliche Unausweichlichkeit zurück, einen der beiden Pole eines Gegensatzpaares wählen zu müssen.

Auch der Gebrauch von *Metaphern* kann zu Mißverständnissen und Irrtümern in Erziehungstheorien führen. Eine Metapher ist ein bildhafter Vergleich. Sie stellt eine Beziehung der Ähnlichkeit zwischen Dingen her, die an sich nichts miteinander zu tun haben. In Theorien sind Metaphern dann nützlich, wenn sie Phänomene veranschaulichen helfen, die der Beobachtung und Beschreibung ansonsten unzugänglich sind (vgl. KÜNZLI

1985). In manchen Fällen lassen sich ganze Theorien und Programme für das Handeln in einer einzigen Metapher wiedergeben (vgl. GOBBO 1990, bes. S. 92f.). Deshalb sind sie in Psychologie und Pädagogik häufig anzutreffen. Dort haben sie aber auch viel Schaden verursacht. Metaphern begünstigen den Trugschluß, daß man mit dem bildhaften Vergleich eine angemessene Kennzeichnung der Merkmale des Phänomens gewonnen hat. Von nachlässigen Benutzern wird das Bild wörtlich gedeutet und als zuverlässige Tatsachenbeschreibung aufgefaßt (vgl. SCHEUERL 1959, S. 212). Die unangebrachten Vergleiche verleiten dann zu Denkfehlern und ungerechtfertigten Handlungsempfehlungen, die bei größerer Zurückhaltung im Gebrauch von Sprachbildern hätten vermieden werden können.

Im erziehungstheoretischen Denken der GRÜNEN kommen an zentralen Stellen Metaphern vor. Das wichtigste Beispiel ist das Bild von der „Entfaltung“ der Persönlichkeit, der „freien Entwicklung“ der „menschlichen Natur“ und der „Selbstverwirklichung“ des Menschen (vgl. FRANZKE/MUTSCHELLER/HORST/BOTZUM 1987, S. 30). In diesem Bild ist eine Entwicklungstheorie zusammengefaßt, die in der Fachliteratur unter den Namen persönlichkeits-theoretischer Nativismus und Evolutionismus behandelt wird. Sie besagt, daß die menschliche „Persönlichkeit durch ‚Entwicklung‘ (...) oder ‚Entfaltung‘ von angeborenen (...) Anlagen entsteht, in denen ihre Eigenschaften keimhaft (...) bereits vorhanden sind“ (zur Kritik BREZINKA 1987, S. 71). Damit ist die Annahme verknüpft, daß diese natürlichen Anlagen zu moralisch wertvollen Eigenschaften heranreifen. So heißt es in einem Vortrag beim zweiten schulpolitischen Kongreß der bayerischen GRÜNEN, daß die „ursprüngliche und in die Zukunft weisende Idee des Menschen ... im Kind, im jugendlichen Menschen keimhaft verborgen“ sei. Wenn sich der „zukünftige neue Mensch“ von klein auf ungestört entfalten könne, dann trüge er seine „eigenständigen Moralvorstellungen und Ideen in die Gesellschaft hinein und impulsirt so die kulturelle Entwicklung“ (MÜLLER 1983, S. 21f.).

Es braucht nicht weiter erläutert zu werden, daß die Metapher von der „freien Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Natur“ dem komplizierten Vorgang des Werdens der Persönlichkeit nicht gerecht wird (zur Kritik BERNHARD 1989, S. 60). In diesem Zusammenhang ist aber interessant, welche Wirkung sie auf die grünen Pädagogen hat. Der bildhafte Vergleich mit dem Samenkorn bestärkt die Überzeugung, daß jeder Eingriff in das Werden der Persönlichkeit, jeder Lenkungsversuch, jeder Erziehungsakt der natürlichen „Entfaltung“ der angeborenen Anlagen abträglich sei. Die Erziehung bewirke immer eine Verschlechterung. Jede Form von Erziehung sei ein Unglück für das ihr ausgesetzte Kind, weil sie seine bestmögliche „Entwicklung“ beeinträchtigt. Dieser Gedankengang läßt nur eine Schlußfolgerung zu: die Forderung, die Erziehung abzuschaffen (vgl. z.B. Die GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule 1983, S. 1). Die unangebrachte Metapher und die mit ihr verbundene Entwicklungstheorie führen so zu radikalen erziehungspolitischen Reformplänen, die sowohl unter empirischen als auch unter normativen Gesichtspunkten problematisch sind (vgl. UHL 1990, S. 65-71).

Wie die genannten Beispiele zeigen, trägt der undisziplinierte Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN zu Inhaltsarmut und Mißverständlichkeit, zu unklaren Vorstellungen und Irrtümern bei. Das kommt natürlich auch in vielen anderen Satzsystemen über die Erziehung vor. Trotzdem sind diese Mängel weder unvermeidlich noch für den Wert einer Erziehungstheorie bedeutungslos. Im Gegenteil: Im Zusammenspiel mit bestimmten anderen Eigenarten des alternativen Denkens wirken sie sich nachteilig auf die Qualität der pädagogischen Argumente der GRÜNEN aus.

3. Die Entstehung fehlerhafter Argumente

Die Überzeugungskraft der erziehungstheoretischen Argumente der GRÜNEN wird durch eine Reihe von Denkfehlern gemindert. Sie sind weit über die GRÜNEN hinaus verbreitet. Deshalb ist ihre Beschreibung nicht nur für die Analyse der Pädagogik der GRÜNEN, sondern auch für die Kritik des erziehungstheoretischen Denkens insgesamt von Bedeutung.

Eine Schwäche in der Pädagogik der GRÜNEN ist ihre *einseitig negative Schilderung der Gegenwart*. Ein gutes Beispiel ist die Einstellung, die die GRÜNEN zur herkömmlichen Schulerziehung haben. Die grünen Schulprogrammatiker zeichnen ein düsteres Bild des heutigen Schulwesens. In ihren Augen gibt es beinahe nichts, was nicht schlecht, für die Schüler schädlich oder moralisch verdammenswert wäre. Weder die Ziele der Schulerziehung noch die Lehrstoffe, weder die Gestaltung des Unterrichts noch Schulorganisation und Schulverwaltung bleiben von der Kritik ausgeschlossen.

Bei nüchterner Betrachtung ist die Schulkritik der GRÜNEN trotz ihrer Heftigkeit teilweise berechtigt. Niemand kann bestreiten, daß die grünen Schulprogrammatiker einige Schwächen des herkömmlichen Schulwesens klar erkannt haben. Man kann einiges von ihnen lernen, was bei einer künftigen Schulreform berücksichtigt werden sollte. Andererseits verliert die allumfassende Schulkritik der GRÜNEN dadurch an Wert, daß sie der „gegenwärtig herrschenden Ideologie der Intellektuellen von der Schlechtigkeit unserer Welt“ (vgl. POPPER 1986, S. 192 und 197f.) verhaftet ist. Das Stereotyp bestimmt ihre Weltsicht. Die GRÜNEN können deswegen nicht die Vorzüge und Mängel gegeneinander abwägen, sondern das Bestehende nur in Bausch und Bogen verdammern. Daß diese Einstellung die vernünftige Umgestaltung des Schulwesens erschwert, ist offensichtlich.

Die Schulkritik ist bei den GRÜNEN oft zum Selbstzweck geworden. Das hängt weniger damit zusammen, daß das Kritisieren viel leichter ist als der Entwurf von Plänen zur Neuordnung des Schulwesens. Der Hauptgrund ist ein Denkfehler, der oft begangen wird. Bei einigen Philosophen und Pädagogen zeigt er sich in dem Glauben, daß mit der lückenlosen verbalen „Negation der bestehenden Verhältnisse“ schon der wichtigste Schritt zu ihrer Überwindung getan sei (vgl. BUROW 1978, S. 22-24, 30f. und 148-150). Er lebt bei den GRÜNEN weiter: „Auf (...) Parteitag kann der des Beifalls ziemlich sicher sein, der in radikalen Worten das System für alles Schlechte verantwortlich macht und den Zuhörern das Gefühl vermittelt, die entschiedene Anklage sei sozusagen auch schon die Antwort, die Alternative“ (THOMAS SCHMID in der „Tageszeitung“ (taz) vom 19. Januar 1985; zit. nach Die-GRÜNEN-Dokumentation 1987, S. 14).

Die tiefgreifende Schulkritik der GRÜNEN bringt im Zusammenspiel mit dem Denken in Gegensatzpaaren ein schulpolitisches Argument hervor, das im wesentlichen aus der *programmatischen Umkehrung des gegenwärtigen Zustands* besteht. Diese nicht unverständliche, aber fehlerhafte Denkweise hat ZEIDLER (1985, S. 21) vor über sechzig Jahren mit Blick auf einige Reformpädagogen der Weimarer Republik wie folgt gekennzeichnet: Radikale Schulreformer neigen zu der Meinung, sie hielten „in dem Bekenntnis der ideellen Umkehr ein Allerweltsrezept für die tägliche Praxis in der Hand“. Das Werk der Umgestaltung des Schulwesens ist nach dieser Auffassung schon damit getan, daß man „die alte Schule ... mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versieht“: „früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von außen festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augen-

blicks“. ZEIDLER fährt fort: „Heute wissen wir: das ist oberflächlich gesehen, und es ist unmöglich, die Schule auf eine so einfache Formel zu bringen.“

In der Pädagogik der GRÜNEN geschieht das jedoch oft. Wie viele neue erziehungspolitische Strömungen (vgl. allgemein DEWEY 1974, S. 248-251) erliegen die GRÜNEN der Gefahr, ihre Reformpläne aus der bloßen Umkehrung der herkömmlichen Erziehungstheorien und nicht durch eigene theoretische Anstrengung zu gewinnen. Deshalb sind ihre Handlungsanweisungen für die reformierte Schulerziehung auch verdächtig einfach: Man braucht nur das genaue Gegenteil von dem zu tun, was bisher üblich war. Dann würden sich die Verhältnisse von selbst bessern.

Die grünen Schultheoretiker haben wie zahlreiche andere Intellektuelle, die über die Erziehung nachdenken, eine „Vorliebe für *Nonkonformes*“ (vgl. allgemein TENORTH 1985, S. 148) und für radikale Ideen. Die Erziehungstheorie der Alternativschulbewegung kommt dieser Vorliebe entgegen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß die Schultheorie der GRÜNEN im großen und ganzen eine Wiederholung der Alternativschultheorie ist. Auch das Beiwort „Alternativ-“ hat angesichts der Hochschätzung der GRÜNEN für alles Alternative eine gewisse Rolle gespielt.

Die grünen Pädagogen haben mit der Alternativschultheorie auch die „pseudo-radikale Wahrnehmungs- und Denkstruktur“ ihrer Anhänger (vgl. REISSMANN 1985, S. 130-160) übernommen. Sie verführt zu dem *maximalistischen Denkschema*, das sich auch bei der übertreibenden Auslegung pädagogischer Schlagwörter zeigt: Ein an sich bedenkenswerter Vorschlag zur Umgestaltung des Schulunterrichts wird so auf die Spitze getrieben, daß seine Anwendung groteske und den ursprünglichen Absichten völlig zuwiderlaufende Auswirkungen hat. Durch diese Überspitzung werden viele gute Ideen und Argumente in der Pädagogik der GRÜNEN entwertet. Sie werden der theoretischen Radikalität und dem Hang zu einfachen Lösungen geopfert, die in Erziehungsfragen unangebracht sind.

Es ist leicht zu verstehen, warum sich die GRÜNEN die radikalen Reformpläne der Alternativschultheoretiker ohne sorgfältige Prüfung zu eigen gemacht haben. Die grünen Pädagogen stützen sich ausschließlich auf das alternativpädagogische Schrifttum. Sie halten die anspruchsvolle Alternativschultheorie unkritisch für eine Schilderung der Alternativschulpraxis. Die alternativpädagogische Literatur erwähnt die Mängel der Alternativschulen allenfalls am Rande. In der Regel findet man dort nur begeisterte Berichte über die repressionsfreie, konfliktarme, selbstregulierte erzieherische Idylle an den Alternativschulen. Von den Ideen der Alternativpädagogik ist manches für die Schulreform brauchbar und für die Theoriebildung anregend. Vieles ist aber auch nur utopischer pädagogischer Kitsch. Es ist auf dem Schreibtisch von Erziehungstheoretikern entstanden und mehr Programm als Praxis. Wie alles „Gerede“ und „Geschreibe“ hat es allein auf Grund seines Vorhandenseins Überzeugungskraft: „Das Geredete als solches zieht weitere Kreise und übernimmt autoritativen Charakter. Die Sache ist so, weil man es sagt“ (HEIDEGGER, Sein und Zeit, § 35; 1963, S. 168). Durch das *unbedingte Vertrauen auf die alternativpädagogischen Autoritäten* geht das Unterscheidungsvermögen der grünen Schultheoretiker verloren. Sie halten alles für machbar, was in der Alternativpädagogik für möglich ausgegeben wird. SCHELSKYs (1961, S. 22) Warnung vor dem übersteigerten erziehungstheoretischen Optimismus und vor wirklichkeitsfremden pädagogischen Argumenten gilt deshalb auch für die GRÜNEN: „Die Gefahr, sich mit moralisch höchst anererkennungswerten und für den Akt des Lehrens vielleicht unentbehrlichen Sollensvorstellungen und Emotionen über das organisatorisch Erreichbare und Zweckmäßige hinwegzutäuschen, ist nirgends größer als in der Pädagogik, und gerade heute in Deutschland.“

Die Verantwortung dafür, daß weiterhin unrealistische alternativpädagogische Argumente vorgebracht werden, liegt aber nicht nur bei den GRÜNEN. Die Hauptverantwortung tragen die Alternativpädagogiker, die ungeachtet der ernüchternden Praxiserfahrungen in den Alternativschulen weiterhin ihre radikalen Erziehungsgrundsätze verkünden. In Wirklichkeit haben sich die Alternativschulen in vielem der vorher scharf kritisierten Arbeitsweise der staatlichen Schulen angeglichen. Inzwischen gibt es dort wieder geregelten Unterricht, Leistungsdifferenzierungen, Teilnahmepflicht, die Hochschätzung von Ordnung, Disziplin und Fleiß usw. (vgl. KEESE-PHILPPS 1986). In der Praxis haben sich zahlreiche Alternativschulen also von ihren hochfliegenden theoretischen Idealen zurückgezogen. Das bedeutet jedoch nicht, daß man die Theorie mit Hilfe der praktischen Erfahrungen überarbeitet und wirklichkeitsgerechter gemacht hätte. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Je größer die Zugeständnisse an die unvermeidlichen Widrigkeiten der Praxis sind, desto unbeirrter wird an der ursprünglichen Lehre festgehalten. So kommt es, daß die nach wie vor vorhandene „Thesen-Radikalität“ der Alternativschultheorie mit einer „vergleichsweise regressiven pädagogischen Praxis“ im alternativen Unterricht einhergeht (vgl. JÜRGENSMEIER 1986a, S. 20f.).

Es gibt zwei Gründe, warum die Alternativschultheorie nie anhand praktischer Erfahrungen abgeändert worden ist. Der erste Grund ist die „*Mißachtung von Analysewissen*“, die in Praktischen Pädagogiken oft zu beobachten ist (vgl. TENORTH 1987, S. 711). Das vorhandene empirische Wissen über die Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit und über die schädlichen Nebenwirkungen bestimmter Arten der Erziehung wird von vielen Pädagogen zugunsten hochfliegender Ideale außer acht gelassen: „Es fehlt die nüchterne erziehungswissenschaftliche Analyse des Befundes, daß die großen pädagogischen Anstrengungen doch so wenig von dem bewirkt haben, was die Pädagogen seit der Aufklärung immer wieder versprechen“ (TENORTH 1988, S. 115). Auch von den grünen Pädagogen werden Spekulationen und Wunschträume über die Erziehung verbreitet, die mit der Wirklichkeit manchmal wenig zu tun haben. Dafür ist hauptsächlich der Glaube verantwortlich, daß die Praxis der alternativen Theorie einfach nicht widersprechen kann. Tut sie es dennoch, liegt das nicht an der fehlerhaften Theorie, sondern an den ungünstigen „gesellschaftlichen Bedingungen“, die den Erfolg der Theorie in der Praxis verhindern. Durch diese Behauptung werden die pädagogischen Argumente der empirischen Prüfung entzogen. Sie werden zu Glaubensgrundsätzen erhoben, die für ihre Anhänger über jeden Zweifel erhaben sind.

Der zweite Grund für das unbeirrte Festhalten an der Alternativpädagogik hängt mit dem unerschütterlichen Glauben an die Richtigkeit ihrer Erziehungsgrundsätze zusammen. Der Mensch neigt mitunter dazu, sich in seinem Denken stärker von Gefühlen als von sachlichen Gesichtspunkten leiten zu lassen:

„Vorzugsweise wird der menschliche Geist von Dem, was plötzlich das Gemüth ergreift und erschüttert, wovon die Phantasie erfüllt wird, angesprochen ... Hat der menschliche Verstand einmal an Etwas Gefallen gefunden (es sei nun, weil er es einmal so glaubt und angenommen hat, oder weil es ihm Vergnügen macht), so zieht er alles Uebrige mit Gewalt hinein, damit zusammenzustimmen. Und wenn auch für das Gegenteil weit bessere Beweise sich anbieten, so übersieht er sie oder verkennt ihren Werth, oder schafft sie durch Spitzfindigkeiten bei Seite, nicht ohne die größten, schädlichsten Vorurtheile; Alles, um nur die Autorität seiner ersten Annahme ungeschmälert zu erhalten“ (BACON, *Novum Organum* I, 47 und 46; 1990, S. 34f.).

Auch die Anziehungskraft, die die Alternativpädagogik auf die grünen Schulprogrammatiker hat, geht nicht zuletzt auf ihren *Gefühlswert* zurück. Mit ihren antiinstitutionellen

und antitraditionellen Affekten, der Feindschaft gegen die „entwicklungshemmende“ Erziehung und der Betonung der „Freiwilligkeit des Lernens“, der „Selbstbestimmung des Schülers“ und der „Verbindung von Leben und Lernen“ spricht die Alternativpädagogik die weltanschaulichen Überzeugungen und Idealvorstellungen der GRÜNEN an. Sie ruft starke Gefühle hervor und beflügelt die Phantasie. Dadurch wird die Bereitschaft gemindert, über die Angemessenheit der alternativen Erziehungstheorie nachzudenken. Ihre Behauptungen werden schon deshalb für richtig gehalten, weil sie eine positive Gefühlslage hervorrufen (vgl. allgemein FITZGIBBONS 1981, S. 96). Selbst offenkundige Übertreibungen und utopische Träumereien werden unbesehen für bare Münze genommen, wenn sie den links-alternativen Gefühlsbedürfnissen entgegenkommen. Über die Qualität des Arguments in der Pädagogik der GRÜNEN entscheiden weniger seine theoretische Solidität und empirische Bestätigung, sondern die Frage, ob es der Vorliebe für unkonventionelle Ideen und dem Hang zu radikalen Forderungen gerecht wird.

4. Die Pädagogik der GRÜNEN als erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge

Ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge, mit dem die Forderung nach Reformen in der Erziehung gerechtfertigt wird, besteht aus den folgenden Teilen (nach PASCHEN 1986 und 1988): (1) aus der Behauptung, daß ein Defizit bereits eingetreten ist oder eintreten droht; (2) aus der Behauptung, daß eine bestimmte Art der Erziehung dieses Defizit verursacht hat; (3) aus der Behauptung, daß eine andere Art der Erziehung das Defizit vermeiden oder wiedergutmachen kann; (4) aus der Behauptung, daß die empfohlene neue Art der Erziehung allen anderen Arten der Erziehung überlegen ist; und (5) aus der Schlußfolgerung, daß zur Vermeidung oder Wiedergutmachung des von der kritisierten Art der Erziehung verursachten Defizits die empfohlene neue Art der Erziehung notwendig, möglich und angemessen ist. Damit ein pädagogisches Argumentationsgefüge als solide angesehen werden kann, müssen für die Behauptungen empirische und normative Begründungen gegeben werden. Diese Begründungen müssen zuverlässige Erfahrungsdaten und nachvollziehbare moralische Erwägungen enthalten, die die erziehungstheoretischen Argumente plausibel erscheinen lassen.

Nur wenige Erziehungslehren entsprechen den Anforderungen an ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge in allen Punkten. Die meisten sind mehr oder weniger lückenhaft. Die Argumentationsziele, Argumentationsschritte und Schlußfolgerungen sind teilweise unklar oder zweifelhaft. In vielen Praktischen Pädagogiken sind die deskriptiven und normativen Begründungen für die Behauptungen unzureichend. Drei Schwächen sind vermutlich am weitesten verbreitet: (1) daß Einwände und Gegenargumente nicht berücksichtigt werden; (2) daß zu wenig über die Bedingungen und Folgen der Verwirklichung der eigenen Vorschläge nachgedacht wird; und (3) daß die Frage vernachlässigt wird, ob die gesetzten Erziehungsziele nicht auch oder sogar besser mit anderen als den vorgeschlagenen Mitteln erreicht werden können (nach WIGGER 1988, S. 430f.).

Auch die Pädagogik der GRÜNEN ist ein erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge. Deshalb kann sie daraufhin überprüft werden, inwieweit sie den allgemeinen Anforderungen an die Vollständigkeit und Solidität von pädagogischen Argumentationsgefügen entspricht. Zu diesem Zweck kann auch die Analyse des Sprachgebrauchs und der pädagogischen Argumente der GRÜNEN herangezogen werden.

Die beschriebenen vier Behauptungen in Praktischen Pädagogiken haben auch in der

Pädagogik der GRÜNEN zentrale Bedeutung. Die GRÜNEN behaupten erstens, daß es ein schwerwiegendes Defizit gibt. Es besteht zum einen darin, daß Kinder und Jugendliche ein unglückliches und von vielen ungünstigen Einflüssen gefährdetes Leben führen. Zum anderen würden sie nicht auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet, sondern zu fügsamen Untertanen gemacht. Zweitens wird behauptet, daß diese Mißstände hauptsächlich von der herkömmlichen Erziehung in den Schulen verursacht werden. Die dritte Behauptung ist, daß die Alternativschulerziehung die Mißstände ausgleichen kann oder sie gar nicht erst entstehen läßt. Viertens wird behauptet, daß die Alternativschulerziehung allen anderen Arten der Schulerziehung überlegen ist. Aus diesen vier Behauptungen wird fünftens die Schlußfolgerung gezogen, daß zur Verbesserung der Lage die Alternativschulerziehung notwendig, möglich und angemessen ist.

Für die Beurteilung der Schlußfolgerung ist entscheidend, wie gut ihre vier Prämissen begründet sind. Es muß festgestellt werden, ob die Behauptungen durch zuverlässige Erfahrungsdaten gestützt werden können. Hier liegt das größte Problem in der Pädagogik der GRÜNEN: Sofern überhaupt empirische Studien über die Alternativschulerziehung vorliegen, scheinen sie eher *gegen* als *für* ihre Wirksamkeit zu sprechen (vgl. z.B. GÜNTHER 1989). Es kann jedenfalls keine Rede davon sein, daß sich ihre Erziehungsgrundsätze in der Praxis bewährt haben und daß sie allen anderen Arten der Erziehung überlegen ist. Es ist nicht einmal sicher, ob die alternativpädagogischen Erziehungsratschläge überhaupt verwirklicht werden können. Weil ihr die Begründung ihrer Behauptungen fehlt, verliert die Pädagogik der GRÜNEN viel an Glaubwürdigkeit. Eine Zeitlang können eindrucksvolle Schlagwörter, radikale Reformforderungen und romantische Schilderungen der Alternativschulidylle über fehlende Praxisbewährung hinwegtäuschen. Auf Dauer werden die grünen Schulprogrammatiker aber erkennen müssen, daß weite Teile ihrer Erziehungstheorie empirisch nicht zu erhärten, gedanklich angreifbar und zur Anleitung des erzieherischen Handelns unbrauchbar sind.

Das liegt nicht zuletzt daran, daß die grünen Pädagogen bisher die zentrale Frage der Beziehung von Zielen und Mitteln in der Erziehung (vgl. BREZINKA 1981a) weitgehend unbeachtet gelassen haben. Wie jede andere Erziehung ist auch die alternative Schulerziehung ein *Mittel*, um Erziehungsziele zu erreichen. Erziehungsziele sind psychische Dispositionen oder Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften, die der Edukand erwerben soll. Die grünen Pädagogen haben dem Schulunterricht die folgenden Erziehungsziele gesetzt: ökologisches Bewußtsein und Friedensfähigkeit, Autonomie und Solidarität, Kreativität, Spontaneität, die Fähigkeit zum ganzheitlichen Denken usw. Das sind hochabstrakte und -komplexe Dispositionen bzw. Dispositionsgefüge. Es ist bisher kaum bekannt, welche Erziehungsmittel zur Verwirklichung dieser ehrgeizigen Erziehungsziele geeignet sind.

In der Pädagogik der GRÜNEN wird das Hauptproblem umgangen, ob der alternative Schulunterricht tatsächlich ein brauchbares Mittel für die Erreichung der angestrebten Erziehungsziele ist. Stattdessen spekulieren die grünen Erziehungstheoretiker über das selbstregulierte, bedürfnisorientierte Lernen in Freiheit und hoffen, daß sich der erwünschte Soll-Zustand der Persönlichkeit des Schülers von selbst einstellt. Das Erziehungsmittel Alternativschulunterricht ist zum Selbstzweck geworden. Er wird um seiner selbst willen befürwortet, nicht weil er ein geeignetes Erziehungsmittel wäre. An seiner Brauchbarkeit läßt sich aber mit guten Gründen zweifeln. Es ist sogar anzunehmen, daß er den ursprünglichen Absichten zuwiderlaufende Auswirkungen hat. Auf der anderen Seite ist nicht auszuschließen, daß die Anwendung bestimmter traditioneller Erziehungs-

mittel und Unterrichtsarten bei der Verwirklichung der angestrebten Erziehungsziele erfolgreicher ist. Sie von vornherein zurückzuweisen ist daher ebenso unangebracht wie das unbedingte Vertrauen auf den Alternativschulunterricht. Über die Brauchbarkeit eines Erziehungsmittels entscheiden nicht seine Neuartigkeit und sein Gefühlswert, sondern seine Wirksamkeit.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Pädagogik der GRÜNEN ein unvollständiges erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge ist. Sie wird den Qualitätsanforderungen nur ungenügend gerecht, die an Erziehungstheorien aus der Klasse der Praktischen Pädagogiken zu richten sind: sprachliche und gedankliche Klarheit, argumentative Vollständigkeit, Berücksichtigung des Tatsachenwissens über die Erziehung usw. Dieses Urteil bezieht sich allerdings nur auf die erziehungstheoretischen Annahmen und Überzeugungen der GRÜNEN. Wenn man die Texte unter dem Gesichtspunkt der politischen Werbung liest (zu deren Merkmalen UHL 1990b), muß man andere Maßstäbe anlegen. Es wäre unangebracht, von der politischen Werbung allgemein überzeugende pädagogische Erörterungen und nüchterne Analysen des erzieherisch Machbaren zu verlangen. Die politische Werbung appelliert vor allem an die Gefühle, Wünsche und Hoffnungen der Menschen. Sie soll neue Anhänger gewinnen und die alten bestärken. Zu diesem Zweck sind auch solche sprachlichen Kunstgriffe und gedanklichen Übertreibungen üblich und vielleicht sogar unumgänglich, die in anderem Zusammenhang unangebracht wären.

Auf der anderen Seite ist die Pädagogik der GRÜNEN aber nicht nur ein Mittel der politischen Werbung. Sie ist ein in sich verhältnismäßig geschlossenes Argumentationsgefüge, das erklärtermaßen als Grundlage für die Reform der Erziehung und des Schulwesens dienen soll. Aus diesem Grund kann sie auch mit den Maßstäben gemessen werden, die im allgemeinen für die Einschätzung der Qualität einer Erziehungslehre herangezogen werden.

Durch ihre theoretische Unvollständigkeit büßt die Pädagogik der GRÜNEN an Solidität ein. Das ist bedauerlich. Sie enthält trotz ihrer Schwächen gute Ideen, wie der Schulunterricht verbessert werden könnte. Wegen dieser guten Ideen wäre die „realistische Wende“ in der Pädagogik der GRÜNEN wünschenswert, die innerparteilich seit einiger Zeit gefordert wird. Sie könnte dafür sorgen, daß die GRÜNEN den wirklichkeitsfernen erziehungstheoretischen Ballast über Bord werfen und wirklichkeitsnähere Erziehungstheorien formuliert werden.

Literatur

- ADORNO, TH.W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt am Main 1965.
- ALISCH, C.: Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik. Bd. 338). Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1987.
- ANDRESKI, ST.: Die Hexenmeister der Sozialwissenschaften. Mißbrauch, Mode und Manipulation einer Wissenschaft. München 1977.
- Arbeitsgemeinschaft freie Schule / DIE GRÜNEN, Landesverband Bayern (Hrsg.): Zukunftsorientierte Bildungspolitik. Dokumentation des 2. Regensburger Kongress[es] vom 17.–19. Juni 1983: Freie Schule – eine notwendige Alternative zum herkömmlichen Schulsystem. Trait-sching/München 1983.
- BACON, F.: Neues Organ der Wissenschaften (1620). Übersetzt und herausgegeben von A.TH. BRÜCK. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1830, Darmstadt 1990.
- BERGSDORF, W.: Politik und Sprache. München/Wien 1978.

- BERNHARD, A.: DIE GRÜNEN – eine bildungspolitische Alternative? Zur Kritik der Grundlagen und Ansatzpunkte grün-alternativer Bildungspolitik. In: BERNHARD, A./SINHART-PALLIN, D. (Hrsg.): Bildung für Emanzipation und Leben. Weinheim 1989, S. 49–64.
- BEST, E.: Common Confusions in Educational Theory. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Hrsg.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge & Keagan Paul / The Humanities Press 1965, S. 39–56.
- BÖHR, CH.: Spätfolgen des Utopismus. Politik auf den Spuren des Alltäglichen. In: Die politische Meinung 33 (1988), H. 240, S. 11–16.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel ⁴1978.
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. 6., verbesserte Auflage, München/Basel 1981.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München/Basel ²1981 (a).
- BREZINKA, W.: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München/Basel 1987.
- BREZINKA, W.: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Gesammelte Schriften. Bd. 1). München/Basel 1989.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. (Gesammelte Schriften. Bd. 4). München/Basel ²1990.
- BREZINKA, W.: Werterziehung? Problematik und Möglichkeiten. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 371–394 (a).
- BUROW, B.: Legitimationsprobleme in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Argumentationen, Teil I: Ist erziehungswissenschaftliches Argumentieren legitimierbar? – Auf der Suche nach einem Ausweg aus der Krise. Diss., Heidelberg 1978.
- BUSCHE, J.: Die Unterseite der Oberfläche. Das „Tagebuch“ des Grünen-Ministers Joseph Fischer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 65/12 D vom 18. März 1987, S. 12.
- DEWEY, J.: Erfahrung und Erziehung (1938). In: DEWEY, J.: Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. Eingeleitet und herausgegeben von W. CORRELL. München/Basel 1974, S. 247–296.
- DICK, L.v./KEESE-PHILIPPS, H./PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Ideen für grüne Bildungspolitik. Weinheim/Basel 1986.
- DIECKMANN, W.: Information oder Überredung. Zum Wortgebrauch der politischen Werbung in Deutschland seit der Französischen Revolution. (Marburger Beiträge zur Germanistik. Bd. 8). Marburg 1964.
- DIECKMANN, W.: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg 1969.
- Dokumentation grün-alternative Bildungspolitik. Wahlprogramme, Initiativen, Grundsatzpapiere von den Landesverbänden der Partei Die Grünen und von der Alternativen Liste Berlin. Zusammengestellt von U. PREUSS-LAUSITZ. Photomechanisch vervielfältigte Dokumentensammlung, Berlin 1983.
- FITZGIBBONS, R.E.: Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education. New York/San Diego/Chicago/San Francisco/Atlanta/London/Sydney/Toronto: Harcourt Brace Jovanovich 1981.
- FRANZKE, R./MUTSCELLER, E./HORST, H./BOTZUM, K.: Ökologie und Schule. Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption. In: DIE GRÜNEN, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 1987, S. 22–32.
- GOBBO, F.: La conversazione come metafora dell'educazione. Il discorso pedagogico di Israel Scheffler. Verona: Morelli 1990.
- DIE GRÜNEN. (CSU/Junge Union Bayern: Dokumentation für junge Leute. Neuauflage 12/87). München ²1987 (hier zit. als Die-Grünen-Dokumentation 1987).
- DIE GRÜNEN (Hrsg.): Das Bundesprogramm. Bonn o.J.
- DIE GRÜNEN, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hrsg.): Doof geboren ist keine/r ... Debatte um Grüne Bildungspolitik. Bonn 1987.
- DIE GRÜNEN Baden-Württemberg (Hrsg.): Programm zur Landtagswahl 1984. Stuttgart o.J.

- DIE GRÜNEN Baden-Württemberg, Landesarbeitskreis Schule (Hrsg.): Ökologie und Lernen. Plädoyer für eine ökologisch begründete Schulreform. Stuttgart o.J. (1986).
- DIE GRÜNEN Bayern (Hrsg.): DIE GRÜNEN ... und in Bayern rührt sich was! Programm zur Landtagswahl 1990. München o.J.
- DIE GRÜNEN, Landesverband Hamburg / Grün-Alternative-Liste (Hrsg.): Wahlprogramm '86: Kultur und Emanzipation. Schule und berufliche Bildung – Hochschule – Kultur und Gesellschaft – Für eine Vielfalt der Liebe. Hamburg 1986.
- DIE GRÜNEN im niedersächsischen Landtag (Hrsg.): Schule der Zukunft. Vielfalt statt Einfalt. Hannover o.J. (1986).
- DIE GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen: Art. 23 GG – Kein Anschluß unter dieser Nummer. Faltblatt, Hannover o.J. (1990).
- DIE GRÜNEN Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): NRW braucht Bewegung. Programm zur Landtagswahl 1990. Düsseldorf o.J.
- DIE GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule: Schulen wetteifern! In: Dokumentation grün-alternativer Bildungspolitik 1983, Dok. 16, mit eigener Seitenzählung.
- GRÜNERT, H.: Sprache und Politik. Untersuchungen zum Sprachgebrauch der ‚Paulskirche‘. (Studia Linguistica Germanica. Bd. 10). Berlin/New York 1974.
- GÜNTHER, H.: Kompetenzvermittlung durch Erziehung – Kritische Befunde zum „offenen Lernen“. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Kongreß Junge Wissenschaft und Kultur: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. (Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung. Bd. 28). Essen 1989, S. 318–325.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen ¹⁰1963.
- HENSCHIED, E.: Erledigte Fälle. Bilder deutscher Menschen. Frankfurt am Main 1986.
- HENSCHIED, E./LIEROW, C./MALETZKE, E./POTH, CH.: Dummdeutsch. Ein satirisch-polemische Wörterbuch. Frankfurt am Main 1985.
- ILIEN, A.: Bildung als Selbstregulierung – Selbstregulierung als Bildung. In: JÜRGENSMEIER 1986, S. 129–163.
- JÜRGENS-PIEPER, R./PIEPER, W./TATZ, J.: Eine Schule für alle. Herausgegeben von den GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule. Hannover ²1986.
- JÜRGENSMEIER, H.G. (Hrsg.): Alternative Bildung? Rückfragen an die alternative Pädagogik. (Erziehung: Utopie und Erfahrung. Bd. 4). Hannover 1986.
- JÜRGENSMEIER, H.G.: Alternative Bildung? Überblick über eine Diskussion. In: JÜRGENSMEIER 1986, S. 11–25 (a).
- KAINZ, F.: Über die Sprachverführung des Denkens. (Erfahrung und Denken. Bd. 38). Berlin 1972.
- KEESE-PHILIPPS, H.: Alternativschulen – Grüne Schulen? In: DICK/KEESE-PHILIPPS/PREUSS-LAUTSITZ 1986, S. 73–87.
- Klasse, Körper, Kopfarbeit. Lexikon linker Gemeinplätze. Bearbeitet von H. BOEHNCKE und H. STUBENRAUCH. Reinbek bei Hamburg 1983.
- KOMISAR, B.P./McCLELLAN, J.E.: The Logic of Slogans. In: SMITH, B.O./ENNIS, R.H. (Hrsg.): Language and Concepts in Education. Chicago: Rand McNally ³1965, S. 195–215.-
- KÜNZLI, R.: Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen (Festschrift PRIESEMANN). Kiel 1985, S. 355–372.
- KUHN, F.: Überlegungen zur politischen Sprache der Alternativbewegung. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 14 (1983), S. 61–79.
- MEYER, TH.: Der unverhoffte Fundamentalismus. Beobachtungen in der Bundesrepublik. In: MEYER, TH. (Hrsg.): Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft. (edition suhrkamp. Bd. 1526). Frankfurt am Main 1989, S. 263–286.
- MÜLLER, R.: Die sozialgestaltende Kraft der Freiheit. Aufgaben und Grenzen Grüner Bildungspolitik. In: Arbeitsgemeinschaft freie Schule/DIE GRÜNEN, Landesverband Bayern 1983, S. 20–22.
- PASCHEN, H.: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 165–181.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Wien/Köln/Graz 1988.
- POPPER, K.R.: Gegen die großen Worte (Ein Brief, der ursprünglich nicht zur Veröffentlichung be-

- stimmt war). In: POPPER, K.R.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München/Zürich 1984, S. 99–113.
- POPPER, K.R.: Die Erkenntnistheorie und das Problem des Friedens. In: KELLER, H. (Hrsg.): Denken über die Zukunft. Ein Symposium mit Hoimar von Ditfurth, Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Hans Jonas, Hannes Keller, Hansjürg Mey, Eduart Pestel, Karl Popper, Walther Ch. Zimmerli. Zürich: Ringier 1986, S. 191–199.
- PREUSS-LAUSITZ, U./ZIMMERMANN, P.: Alternativschulen und grüne Bildungspolitik. In: ROLOFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele, Perspektiven, Bd. 3. Weinheim/Basel 1984, S. 204–224.
- PRIESEMANN, G.: Vorwort des Herausgebers. In: SCHEFFLER 1971, S. 7–11.
- QUIS, J.M.: Entfaltungsraum statt Lernfabrik. Für eine neue Schulkultur. In: Schulintern. Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg 1990, H. 6, S. 12f.
- REBOUL, O.: Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique. (L'éducateur. Bd. 90). Paris: Presses Universitaires de France 1984.
- REISSMANN, J.: Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik. Verständigungsschwierigkeiten an der Glocksee-Schule. (Erziehung: Utopie und Erfahrung. Bd. 5). Hannover 1985.
- RICHTER, H.E.: Freiheit oder Sozialismus? In: FETSCHER, I./RICHTER, H.E. (Hrsg.): Worte machen keine Politik. Beiträge zu einem Kampf um politische Begriffe. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 9–18.
- SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung. (Sprache und Lernen. Bd. 14). Düsseldorf 1971.
- SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211–223.
- STEINER, F.-J.: Grüne Bildungspolitik: alles von einem Autor? In: päd. extra (1983), H. 12, S. 5.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 28). Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D./MARKOWITZ, J./STICHWEH, R./TYRELL, H./WILLKE, H. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 1987, S. 694–719.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- UHL, S.: Politische Sprache und politischer Moralismus am Beispiel der GRÜNEN. In: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. Forschungsergebnisse im Überblick. Ein Almanach junger Kulturwissenschaftler. 4. Kongreß „Junge Wissenschaft und Kultur“, Essen, 24.–26. Mai 1988. Köln 1988, S. 148/149.
- UHL, S.: Die Schulpolitik der GRÜNEN. In: HUTTNER, K. (Hrsg.): Die Politik der Grünen – Anspruch, Illusion, Wirklichkeit. o.O. (München) 1988, S. 101–127 (a).
- UHL, S.: Rückwärts aus der Sackgasse. Die GRÜNEN zwischen dogmatischem Feminismus und Mütterpolitik. In: Die politische Meinung 34 (1989), H. 242, S. 77–83.
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik. (Studien zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. von WOLFGANG BREZINKA. Bd. 8). München/Basel 1990.
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehung und Unterricht 140 (1990), S. 347–361 (a).
- UHL, S.: Politische Sprache und politischer Moralismus am Beispiel der Familien-, Erziehungs- und Schulprogramme der GRÜNEN. In: ibw-journal, Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen 28 (1990), H. 7, S. 3–6 und 8–21 (b).
- Wahlprogramm der GRÜNEN Saar für die Landtagswahlen im Januar 1990 – beschlossen auf der Landesdelegiertenkonferenz am 28. Oktober 1989 in Mimbach. Manuskript, o.O. o.J.
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 427–444.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule (1926). (Documenta Paedagogica, Bd. 4). Hildesheim/New York 1985.

ZIMMER, D.E.: Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich 1986.

ZIMMERMANN, H.D.: Die politische Rede. Der Sprachgebrauch Bonner Politiker. (Sprache und Literatur. Bd. 59). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz ²1972.

Anschrift des Autors

Dr. Siegfried Uhl M.A., Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Postfach 55 60, D-7750 Konstanz.

Defizite – Exempel der Argumentation

Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen

1. Einleitung

Am 8. September 1990 wurde in Grantschen (Kreis Heilbronn) die 100. kleine Dorfschule in Baden-Württemberg wiedereröffnet (vgl. III). Mit Genugtuung konnte der baden-württembergische Kultusminister MAYER-VORFELDER auf die Zufriedenheit und Akzeptanz bei den Betroffenen verweisen. Aus bildungspolitischer Sicht ist das 1986 initiierte Programm zur „Wiedereinrichtung wohnortnaher kleiner Grundschulen“ erfolgreich durchgeführt und abgeschlossen. Diese neuen „kleinen Grundschulen“ erlauben die Zusammenfassung von Schülerjahrgängen, müssen aber mindestens zwei Klassen umfassen. In der Regel werden die Klassenstufen eins und zwei sowie drei und vier jeweils in einem Klassenverband kombiniert. Die Kernfächer Mathematik und Deutsch werden nach Jahrgängen unterrichtet, andere Fächer dagegen gemeinsam.

Das baden-württembergische Programm, das eine Wiedereröffnung von kleinen Schulen ermöglicht, ist eine Korrektur bildungspolitischer Entscheidungen aus den 60er Jahren. Waren in den 50er Jahren einklassige Schulen noch gang und gäbe, und lag der Anteil von Schulen, in denen Unterricht nicht durchgehend in Jahrgangsklassen erteilt wurde, im Bundesdurchschnitt bei etwa 50 Prozent (vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 116), so wurden im Zuge der Bildungsreform das Jahrgangsklassensystem und die Mehrzügigkeit verwirklicht, d.h. viele kleine Schulen geschlossen und die Schulstandorte konzentriert. Auch wenn in Baden-Württemberg die Bildungsreform – nach eigener Einschätzung – moderater als in anderen Ländern durchgeführt wurde (vgl. II, S. 2; PITTSCH 1989, S. 66ff.), so wurden doch die Prämissen der Bildungsreform geteilt (vgl. HAHN 1984) und im Verlauf der Reform insgesamt 1650 Schulen seit 1966 geschlossen (vgl. VON FRIESEN 1989, S. 12).

Angesichts der gravierenden Veränderung der Struktur des Schulwesens und der drastischen Verringerung von Schulen und Schulstandorten erscheint es rückblickend „geradezu verblüffend, wie konfliktarm die Landschulreform vonstatten ging“ (BAUMERT u.a. 1990, S. 136). Aber wie ist vor dem Hintergrund der erfolgreichen und breit akzeptierten Landschulreform das neue Programm der Wiedereinrichtung kleiner Grundschulen zu verstehen? Werden alte Irrtümer korrigiert, unvorhersehbare Nebenfolgen beseitigt, neue wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt? Ist das Programm die Fortführung kontinuierlicher bildungspolitischer Versuche pädagogischer Verbesserungen oder die Revision fehlgeleiteter bildungspolitischer Entscheidungen? Sind die neuen kleinen Grundschulen eine Wiedergewinnung verlorener pädagogischer Qualitäten oder ein Rückfall in alte, nur vermeintlich als historisch überwunden geglaubte defizitäre pädagogische Verhältnisse?

Von 1964 bis 1979 ging die Zahl der Geburten in der Bundesrepublik Deutschland

von 1.065.000 auf 580.000 zurück (REMMERS o.J., S. 20; vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 166), und das hatte Auswirkungen auf die Schülerzahlen, die sich in der Primarstufe „von über 4 Millionen im Jahr 1973 auf etwa 2,8 Millionen 1980, das heißt also um mehr als 30 Prozent, und zwischen 1973 und 1987 sogar um 44 Prozent verringert“ (BAUMERT u.a. 1990, S. 163) haben, und letztlich auf den Bestand der Schulen. Ein zentraler Gesichtspunkt der Landschulreform war die Forderung nach Einrichtung von jeweils mehreren Parallelklassen an einer Schule, um so u.a. den besseren Einsatz von Fachlehrern zu ermöglichen. Die in Ländergesetzen vorgeschriebene Zweizügigkeit von Grundschulen ließ sich aber aufgrund der sinkenden Schülerzahlen nun vielerorts nicht mehr aufrechterhalten. Hatten die sinkenden Schülerzahlen einerseits eine schrittweise Verringerung der Klassenfrequenzen und auch eine Reduzierung der tatsächlich ausfallenden Unterrichtsstunden zur Folge, reagierten die Schulverwaltungen andererseits mit der Schließung und Zusammenlegung von Schulen (vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 163ff.). Die Zulassung sog. „kleiner Grundschulen“, d.h. die Entscheidung für den Erhalt von Schulen, deren Schülerzahl unter die Bedingungen für die (früher als Ausnahme zugelassene) Einzügigkeit gesunken war, ist die Antwort einiger Kultusministerien auf den bildungspolitischen „Entscheidungsbedarf“ gewesen, auf die Alternative von Schließung weiterer Schulen oder Revision gesetzlicher Grundlagen und bildungspolitischer Konzepte.

Das Problem der sinkenden Schülerzahlen stellt sich für Stadt- und Flächenstaaten unterschiedlich dar. Während Berlin, Hamburg und Bremen bis heute keine „kleinen Grundschulen“ kennen, sind sie z.B. in Niedersachsen seit 1980 und auch im Saarland zulässig. Auch in Nordrhein-Westfalen ist die Weiterführung einer Grundschule bei Unterschreitung der Einzügigkeit möglich, von über 3300 Grundschulen haben zur Zeit 36 weniger als vier Klassen¹. Bayern kennt die ausnahmsweise Zusammenfassung von Klassen zu jahrgangskombiniertem Unterricht in der Grundschule seit 1976, deren Zahl jedoch wieder rückläufig zu sein scheint. Dagegen werden in Hessen und Baden-Württemberg kleine Grundschulen über den Erhalt der bestehenden hinaus auch wiedererrichtet, in Hessen 8 seit 1987, in Baden-Württemberg gibt es seit 1986 bereits 107 Genehmigungen neuer Dorfschulen (III, S. 2)².

An dieser Stelle geht es nun nicht um eine Geschichte der Land- oder Dorfschulen, auch nicht um Anlässe und subjektive Motive bildungspolitischer Entscheidungen oder um parteipolitische Taktiken und Strategien, hier sollen die vorgebrachten Argumentationen näher betrachtet werden. Geht man davon aus, daß in der Demokratie politische Entscheidungen mit dem Anspruch auf Rationalität, Legitimität und allgemeiner Akzeptanz öffentlich begründet und diskutiert werden, so sind die begründenden und rechtfertigenden Argumente gegenüber den Motiven und Anlässen wie auch den Verfahren und Kompromissen weder belanglos noch zweitrangig. Sie sind vielmehr aufgrund der genannten Ansprüche von zentraler Bedeutung.

Die Begutachtung der Argumentationen soll hier in doppelter Hinsicht erfolgen. In formaler Hinsicht soll die Argumentation zur Wiedereinführung kleiner Grundschulen auf ihre argumentative Vollständigkeit geprüft werden, indem sie an dem von H. PASCHEN entwickelten Argumentationsmodell zur Evaluation pädagogischen Argumentierens gemessen wird. In inhaltlicher Hinsicht soll die Vollständigkeit der Berücksichtigung der relevanten Probleme und Aspekte dadurch geprüft werden, daß die Argumente mit den Argumentationen pro und contra kleiner Schulen auf dem Lande aus der Diskussion um die Landschulreform verglichen werden. Die Diskussion der Landschulreform ist von J. DIEDERICH aufgearbeitet worden und die von ihm beabsichtigte „vollständige

Dokumentation aller Argumente“ (1967, S. 123) steht insofern für ein solches methodisches Vorgehen zur Verfügung.

Beide Maßstäbe sind nichts äußerlich Herangetragenenes. Erhalten, Wiederzulassung und neue Einrichtung kleiner Schulen in ländlichen Regionen werden zum einen als „pädagogisch sinnvoll und gut“ (II, S. 2) begründet; aufgrund dieses pädagogischen Begründungsanspruchs, der Thematisierung eines pädagogisch relevanten organisatorischen Problems und der Entscheidung für eine pädagogisch bessere Lösung kann man von einer pädagogischen Argumentation im Sinne PASCHENS reden. Zum anderen bezieht das Programm sich explizit auf die Landschulreform, insofern es sich als Revision der Bildungsreform versteht – allerdings die „kleine Schule“ von der alten „Zwergschule“ abgrenzt –, und dabei zugleich dem Verdacht ausgesetzt ist, die Bildungsreform gänzlich rückgängig machen und zur alten Landschule der 50er Jahre zurückkehren zu wollen.

Dieses methodische Vorgehen läßt zweierlei erwarten: (a) die Prüfung praktisch geübter Argumentationen zu einem aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Thema auf ihre Qualität als pädagogische Argumentation; (b) die Prüfung der Eignung und Leistungsfähigkeit von erziehungswissenschaftlichen Argumentationsmustern und Sammlungen pädagogischer Argumente zur Beurteilung und Kritik aktueller Argumentationen. Defizite pädagogischen Argumentierens, wie z.B. in Hinblick auf sprachliche oder begriffliche Präzision, die logisch-formale Struktur, die wissenschaftlich-empirische Stützung, eine Berücksichtigung von Praktikabilität, Wirkungen oder Kosten (vgl. PASCHEN 1988, S. 7f. und 67ff.), sind vielfach beklagt worden. Die Aktualität der Maßnahme, pädagogischer Begründungsanspruch und ausgewiesener Bezug zur Bildungsreform legen nahe, die Wiedereinführung wohnortnaher kleiner Grundschulen als interessantes Exempel der Argumentation zu wählen. An diesem Exempel haben sich auch der methodische Ansatz und seine analytischen Instrumente zu bewähren. Ob die hier herangezogene bildungspolitische Argumentation ein Exempel für Defizite pädagogischen Argumentierens sein wird oder eher ein Exempel für die Defizite argumentationsanalytischer Verfahren der Erziehungswissenschaft, eine Beantwortung dieser Frage setzt „die Probe aufs Exempel“ voraus.

2. *Muster der Argumentation*

Großen Einfluß auf die neuere argumentationstheoretische Diskussion hatte und hat das *Argumentationsmodell* von STEPHEN TOULMIN. Mit seiner Kritik an der formalen Logik, die ein in einem bestimmten Bereich gültiges Argumentationsmuster als universell gültiges Ideal behauptet, hat TOULMIN den Blick auf das faktisch geübte Argumentieren in den Wissenschaften und gesellschaftlichen Praxisbereichen gelenkt und die Notwendigkeit der Analyse der bereichsspezifischen Argumentationsweisen herausgestellt (vgl. TOULMIN 1975, S. 221ff.). An die Stelle des klassischen Syllogismus, der ihm nicht ausführlich und deutlich genug ist, ja in seiner Einfachheit irreführend zu sein scheint (ebd., S. 87), hat er ein „Schema“ (lay-out) der Argumentation gesetzt, das in argumentativen Schlüssen sechs Aussagetypen funktional unterscheidet und ihre Relation idealtypisch abbildet (ebd., S. 88ff.; vgl. KOPPERSCHMIDT 1989, S. 123ff.).

TOULMINS Programm einer *empirischen* Analyse bereichsspezifischer Argumentationsmuster und -regeln hat PASCHEN auf die Pädagogik bezogen, jedoch TOULMINS Schema – das auf Alltagsargumentationen bezogen ist und von den Geistes- und Sozial-

wissenschaften bereitwillig adaptiert worden ist – durch ein *bereichsspezifisches* Argumentationsmodell ersetzt. In Hinblick auf die historische und aktuelle Pluralität pädagogischer Vorstellungen von Erziehung, Unterricht und Bildung und die Diskussion von pädagogischen Alternativen sind pädagogische Begründungen notwendig, um die richtige Erziehung, Unterrichtung und Bildung als gültig zu erweisen.

„Gegenüber einer ‚Begründung‘ durch Selbstverständlichkeit muß eine pädagogische Begründung auch die Bedeutung des Anlasses (Defizit), die Notwendigkeit des Ziels, die Durchführung der Praxis, ihre Kosten und Wirkungen argumentativ als gültig erweisen“ (PASCHEN 1988, S. 68).

Unter Berücksichtigung der Theorie der Evaluation pragmatischer Argumentationen (vgl. SCHELLEN 1985) hat PASCHEN ein mit zweckrationalen Entscheidungsverfahren und Rechtfertigungsmodellen (vgl. KÖNIG 1975, S. 173ff.) vergleichbares *Strukturschema pädagogischer Argumentation* entwickelt, das einerseits ein systematisches Instrument der Analyse pädagogischer Argumentationen ist, andererseits ein formales Muster eines vollständigen pädagogischen Schlusses (bzw. Arguments) ist (vgl. PASCHEN 1991, 1986, 1988, S. 67ff.), – zumindest Minimalbedingungen einer akzeptablen pädagogischen Argumentation formuliert.

Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments

1. Defizitprämisse	x liegt vor und ist ein Defizit
2. Ursachenprämisse	x ist pädagogisch verursacht oder läßt sich pädagogisch beheben
3. Alternativprämisse	Pädagogisch läßt sich x folgender- maßen vermeiden oder kompensieren
4. Praxisprämisse	Für diese Lösung gibt es ein praktisches Modell
5. Adäquatheitsprämisse	Die Lösung ist im Vergleich mit den „Kosten“ anderer Lösungen adäquater
6. Ausnahmeprämisse	Es sei denn: Für folgende Bedingungen gilt der Schluß nicht
<hr/>	
7. Schluß	Alternative Pädagogik

Die Anwendung des Schemas wird Bedeutung und Sinn seiner einzelnen Bestandteile näher verdeutlichen. Im folgenden werden zunächst die begründenden Ausführungen zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen aus den Presseerklärungen und Verlautbarungen des baden-württembergischen Kultusministeriums mit Hilfe des Schemas strukturiert³.

3. Die Struktur der Argumentation zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen

Ein pädagogisches *Defizit* im Sinne PASCHENS, demgegenüber sich die Entscheidung für die „Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen“ als bessere Alternative darstellen würde, wird in den Presseerklärungen allerdings nicht als solches expliziert. Von

einem Defizit wird jedoch ausgegangen, es wird als allgemein bekannt vorausgesetzt, so daß auf es nur implizit mit dem Programm verwiesen wird: nämlich das Fehlen von Grundschulen in der Nähe vom Wohnort der Schüler. Und ein zweites Defizit ist mit dem Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen ebenfalls angesprochen: die zentralen Schulen sind zu groß.

Beide Defizite sollen behoben werden. Das der Entfernung scheint das gewichtigere zu sein, geht es doch um neue Schulen auf dem Land und nicht auch um eine Verkleinerung und Vermehrung der Grundschulen in den Städten. Gegen diese die Defizite gewichtende Interpretation läßt sich einwenden, daß in den Argumentationen auf die Schulwegprobleme nur am Rande eingegangen wird, die kleine Schule und ihre Vorzüge aber ausführlich vorgestellt wird⁴.

Die Differenzen in Texten bzw. die Unbestimmtheiten und Unentscheidbarkeiten der Interpretationen verdeutlichen den Sinn der methodischen Maxime, zu benennen, welches Problem überhaupt thematisch ist, welches Problem bearbeitet und behoben werden soll, an welcher beanspruchten Lösung sich die initiierten und realisierten Lösungen samt ihren Folgen und Wirkungen zu messen haben und geprüft werden können. Hier sind anscheinend mehrere Probleme thematisch: die Bestandsgefährdung der Schulen, der weite (oder gefährliche) Schulweg, die Unüberschaubarkeit großer Schulen. Allerdings hängen diese Probleme aufgrund von Siedlungsstruktur, Bevölkerungsentwicklung und bildungspolitischen Vorgaben (Schulpflicht, Klassenbildung, Lehrer-Schüler-Relation usw.) zusammen⁵: große (d.h. mehrzügige) Schulen sind in dünnbesiedelten Räumen nur mit längeren Schulwegen zu realisieren (während in Ballungsräumen (viele) kleine Schulen denkbar sind). In dünnbesiedelten Räumen fallen deshalb die beiden Alternativen in Bezug auf Schulgröße und Schullage, deren Ausprägung in einem Kontinuum von groß-klein und einem von nah-fern gedacht wird, zusammen: zentralisiert und groß vs. wohnortnah und klein. Für die Begründungen jedoch ist zu unterscheiden, ob es sich um Argumente für die kleine oder für die wohnortnahe Schule handelt.

Auch eine *Ursache* für die mit dem Programm zu behebenden Defizite wird nicht angesprochen. Findet sich in der niedersächsischen Broschüre (REMMERS o.J., S. 5f.) eine kurze Rekapitulation der Argumente gegen die alte Dorfschule und eine kurze Kritik der Bildungsreform (technokratisches Selbstverständnis, Konzentrierung der Schulen, „herkömmlicher Unterricht“, „starke Betonung des Inhaltlichen“ auf Kosten des personalen Umgangs, Unzufriedenheit mit der Schule, Mißachtung der Anforderungen der Persönlichkeitsentwicklung), wird Ende der 80er Jahre in den baden-württembergischen Verlautbarungen ein Konsens über die überzogene bzw. verfehlte Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte vorausgesetzt. Das Programm selbst wird mit einer Reihe unterschiedlicher Argumente begründet, auf die später noch im einzelnen einzugehen sein wird.

Ein zentraler Aspekt in PASCHENS Modell einer vollständigen pädagogischen Argumentation ist das Kriterium der *Praktikabilität*, genauer: das Kriterium der argumentativen Berücksichtigung der Praktikabilität der befürworteten pädagogischen Alternative. In diesem Fall wird die Praktikabilität der Maßnahme, kleine Grundschulen wohnortnah wiedereinzurichten, expliziert durch den Hinweis auf die positiven Erfahrungen und die wissenschaftlich bestätigte Leistungsfähigkeit von kleinen Grundschulen mit jahrgangskombiniertem Unterricht, die man angesichts der sinkenden Schülerzahlen zugelassen habe und die seit längerem bestehen (vgl. I, S. 4ff.; IV, S. 4). Ob die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen die *adäquate Lösung* des Problems ist, ist bei der Definition des Problems „fehlende Schule am Wohnort“ oder „zu große Schule“ eine tri-

viale Frage und die Antwort entsprechend tautologisch. Nicht mehr trivial wird die Argumentation, wenn man PASCHENS Adäquatheitsprämisse jedoch als Aufforderung interpretiert, zu prüfen, ob es nicht noch andere Lösungsmöglichkeiten gebe, und zu begründen, warum diese Lösungen weniger angemessen sind⁶.

Eine Reflexion auf andere pädagogische Modelle, die die „Kosten“ dieser Lösung im Vergleich zu denen anderer transparent machen könnte, erfolgt nicht. Betont werden zwar die notwendigen und bereitgestellten Mehraufwendungen und die finanzielle Absicherung des Programms⁷, aber „*pädagogische Kosten*“, in Kauf genommene Nachteile, werden keine erwähnt. Es bleibt zu erörtern, ob es *Gegenargumente* gibt und inwieweit sie Berücksichtigung finden. Darüber hinaus ist zu fragen, ob es neben den dargestellten Defiziten noch andere, dringend Lösungen erfordernde *Probleme* in der Grundschule zur Zeit gibt. Die Beschränkung auf ein Problem und seine sachgerechte Bearbeitung ist völlig legitim; zugleich darf dadurch die Frage nach Bedeutung und Gewicht des Problems im Kontext der vielen anderen nicht verdrängt werden. Aus dieser Sicht wird deutlich, daß die Argumente für die kleinen wohnortnahen Grundschulen im Horizont der selbst definierten Problematiken vorgebracht werden, eine Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansprüchen und Problemen erfolgt in diesem Kontext – zumindest in den vorliegenden Texten – nicht.

Der *Ausnahmeprämisse* in PASCHENS Modell liegt die Annahme zugrunde, daß Pädagogiken Problemlösungen nur unter bestimmten Bedingungen sind, und sie impliziert die Erwartung an pädagogische Argumentationen, auch die Bedingungen zu explizieren, unter denen die vorgeschlagene Lösung nicht optimal oder adäquat ist. Auch in dem baden-württembergischen Programm sind Bedingungen formuliert. Die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen ist unter folgenden Bedingungen möglich:

- „Die Wiedereinrichtung muß durch ein zustimmendes Votum der Eltern unterstützt werden.
- Eine neue Grundschule wird nicht gegen den Willen der Kommunen eingerichtet.
- Keine andere Schule darf langfristig in ihrem Bestand gefährdet oder in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigt werden.
- Die neue Grundschule muß mindestens zwei Klassen haben ...
- Die wiedereingerichtete Schule muß deshalb auf Dauer mindestens 40 Schüler haben, so daß bei der Kombination von Klassen eine durchschnittliche Klassengröße von circa 20 Schülern möglich ist.“ (I, S. 3; vgl. III, S. 3f.).

Mit diesen Kriterien für die Genehmigung der Wiedereinrichtung einer Grundschule werden jedoch nicht die Grenzen der pädagogischen Problemlösungskapazität des Schulmodells reflektiert, sondern weitere relevante Gesichtspunkte, wie z.B. der Wille der Betroffenen oder die Sicherung eines längerfristigen Bestands der neuen Schule, berücksichtigt. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so ist es plausibel, daß das Problem zu langer Schulwege und zu großer Grundschulen gelöst werden kann – zumindest für diese Kinder. Andere Kinder sind durch diese Bestimmungen des Rahmens des pädagogischen Geschäfts von der sich auch pädagogisch rechtfertigenden Maßnahme ausgeschlossen. Um dieses Problem und die beanspruchten pädagogischen Vorteile zu diskutieren, müssen die Argumente noch näher betrachtet werden.

4. Die Argumente zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen

Die zur Rechtfertigung der Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen angeführten Argumente werden hier in drei Klassen eingeteilt: bildungspolitische, kommunale und pädagogische Argumente.

Zu den *bildungspolitischen Argumenten* gehört zunächst die Berufung auf erklärte *Ziele* der baden-württembergischen Schulpolitik und auf deren *Kontinuität* (I, S. 2). Belegt werden die bildungspolitische Zielsetzung wohnortnaher Schulen und deren „hohe Priorität“ seit längerer Zeit durch den Hinweis, daß Baden-Württemberg der Flächenstaat mit dem dichtesten Netz an Schulen sei (I, S. 1). Nach der Initiierung des Programms konnte zusätzlich auf *Bewährung* (I, S. 6) und *Erfolg* des Programms verwiesen werden, insofern es in kurzer Zeit erfüllt werden konnte und „Klagen über lange Schulwege praktisch verstummt sind“ (III, S. 3), und auf die *positive Aufnahme und Resonanz* bei den Eltern, der Bevölkerung, den Lehrern, den Schulen, den Gemeinden (II, S. 2 u. 7; III, S. 2 u. 4).

Zu den *kommunalen Argumenten* ist die Hervorhebung der Bedeutung der Schule als „*Infrastruktureinrichtung*“ (II, S. 2) für die Gemeinde zu rechnen. „Diese wohnortnahen Dorfschulen fördern die *Verbundenheit* der Bevölkerung und der Kinder zu ihrem Dorf mehr als viele noch so gut gemeinten Programme.“ (III, S. 3)⁸ Betont wird auch die Bedeutung der Schule am Ort für die örtlichen Vereine, insofern sie die Jugendlichen an den Ort bindet (II, S. 3).

Zu der Klasse der *pädagogischen Argumente* werden hier alle die Argumente zusammengefaßt, die einerseits auf das Kind verweisen und andererseits „wesentliche pädagogische Vorteile“ (I, S. 2) anführen. Zu der ersten Gruppe der *kindbezogenen Argumente* gehören Argumente wie: die Wiedereinrichtung kleiner Schulen sei „im *Interesse* der Kinder“ (I, S. 1), „die kleinere Einheit sei *kindgerechter*“ (I, S. 2), die wohnortnahe Schule hätte „gerade für die kleineren Kinder unbestreitbare *Vorteile*“ (I, S. 1), sie sei ein „unschätzbarer Vorteil“ (III, S. 2) für die Kinder, da sie belastende „lange Busfahrten in zentrale Schulen“ (I, S. 4 u. 6; II, S. 2) erspare.

Neben der Kindgerechtigkeit werden als ebenso gewichtiges Argument die „unbestreitbaren *pädagogischen Vorteile*“ (II, S. 3) der kleinen Grundschule angeführt. Bei der Vorstellung des Programms zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen wurde betont, daß „auch an kleinen Grundschulen ein *guter Unterricht*“ möglich sei und daß „damit *Chancengleichheit* gewährleistet werden“ könne (I, S. 4), wie die Ergebnisse der letzten Jahre mit den bereits zugelassenen kleinen Grundschulen gezeigt hätten. Außerdem sei beides, „die Vorteile und die *Leistungsfähigkeit*“, „von wissenschaftlicher Seite bestätigt worden“ (I, S. 6). Bei eigenen Untersuchungen hätten sich im Aufsatz, im Diktat und in der Mathematik keinerlei Unterschiede in den Leistungen von Schülern aus kombinierten und Jahrgangsklassen (II, S. 3; IV, S. 5) gezeigt. Zudem seien ein *höheres soziales Verhalten* sowie eine *positive Einstellung* zur Schule, *Motivation* zum Lernen und eine *gute Arbeitshaltung* festgestellt worden (II, S. 3ff.; IV, S. 4).

Neben den pädagogischen Vorteilen wie der Möglichkeit des *sozialen Lernens* durch gegenseitiges Helfen und eines „*natürlicheren Schullebens*“ (IV, S. 4) biete die kleine Grundschule „zusätzlichen pädagogischen Nutzen“ durch die Möglichkeiten *flexibler Zeiteinteilung* („Schule ohne Glocke“) und der Verwirklichung *ganzheitlichen Unterrichts* (II, S. 5f.; IV, S. 2ff.). Deshalb könne die kleine Grundschule auch „Impulse für die anderen Grundschulen“ (II, S. 5) geben.

Hingewiesen wird auch noch auf die „*viel intensiveren*“ *Beziehungen* zwischen El-

ternhaus und Schule bei einer Schule am Wohnort (I, S. 4) und die *gute Kooperation* mit den Kindergärten auf dem Land und den „*reibungslosen Übergang*“ in die Schule.

Da mit der Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen eine Revision der Landschulreform vollzogen wird, entsteht ein besonderer Begründungsbedarf. So wird hervorgehoben, „daß die kleinen Grundschulen *moderne Schulen* sind, die mit den Zwergschulen alter Prägung nichts mehr zu tun haben“ (I, S. 5)⁹. *Organisatorische Maßnahmen* sollen gewährleisten, daß die Vorteile der kleinen Grundschule sich auch auswirken können (I, S. 4f.; II, S. 7):

- eine Sockelgarantie für den Lehrerberdarf, orientiert an der Stundentafel und unabhängig von der Klassengröße,
- eine 30% höhere Lehrerzuweisung, um den Jahrgangsunterricht in Mathematik und Deutsch zu sichern,
- die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer in drei Fächern zur Verbesserung der Voraussetzungen des Lehrereinsatzes in kleinen Schulen,
- intensive Lehrerfortbildung zur Vorbereitung auf jahrgangsübergreifende Klassen,
- schließlich die Einstellung nur besonders geeigneter Lehrer, die sich ausdrücklich zu dieser Aufgabe bereit erklärt haben, da die Lehrer „ein besonderes Engagement“ für diese Arbeit mitbringen sollen (II, S. 7; III, S. 4).

Insofern diese Maßnahmen die pädagogischen Vorteile der kleinen Grundschule gewährleisten sollen, sind sie in argumentationslogischer Perspektive *Bedingungsklauseln*, so daß sich formulieren ließe: die kleine wohnortnahe Grundschule ist eine pädagogisch bessere Lösung, wenn die Bedingungen der (genannten) organisatorischen Maßnahmen der Lehrerzuweisung, -ausbildung und -fortbildung sowie -einstellung erfüllt sind. Indirekt sind damit Ausnahmeklauseln angegeben, allerdings ist nicht (zumindest für die Öffentlichkeit) präzisiert, ob nur alle Bedingungen zusammen als hinreichend angenommen werden oder ob bereits ein Teil der genannten Bedingungen als ausreichend für die Gewährleistung der in Aussicht gestellten Vorteile der kleinen Grundschule gilt.

Eine Evaluation jedes einzelnen Arguments kann hier nicht geleistet werden, hier soll stattdessen auf ein *zweifaches Defizit* aus argumentationslogischer Sicht hingewiesen werden. Betrachtet man die Relationen von (empirischen) Stützungen (der Argumente), (begründenden) Argumenten und (praktischen) Schlüssen in den Texten, so fällt auf, daß zum einen zuviel, zum anderen zuwenig begründet wird.

Es wird *zuviel begründet*, da die Argumente für die kleinen wohnortnahen Grundschulen, wenn man sie als allgemein gültig akzeptiert, weitreichendere Konsequenzen implizieren als deren Wiedererrichtung auf dem Land oder ihre Erhaltung bei gesunkenen Schülerzahlen. Wenn wohnortnahe Schulen wichtig für kleine Kinder sind, wie wird dann Kindern aus den Regionen geholfen, in denen das Programm keine Anwendung findet? Wenn kleine Grundschulen im Interesse der Kinder sind, welche Konsequenzen bedeutet das dann für die mehrzügigen Schulen in den Städten? Wenn die kleinen Schulen pädagogische Vorteile und bislang ungenutzte pädagogische Möglichkeiten bieten und dies durch eine verbesserte Lehrerzuweisung gewährleistet wird, warum kommt dies nicht allen Kindern zugute?

Der rhetorische Überschuß hängt damit zusammen, daß auch *zuwenig begründet* ist. Es wird auf den Erfolg des Programms und die verstummten Elternklagen verwiesen, es gibt aber keine Angaben, für wieviel Kinder sich der Schulweg verkürzt hat und wieviele weiterhin unzumutbare Schulwege haben, ob durch das Programm erfolgreich Schulweg-, Beförderungs- und Wartezeiten vermindert werden konnten, ob extreme Spitzen – wis-

senschaftliche Untersuchungen berichten von einer täglichen Dauer der Schulwege bis zu 150 Minuten oder wöchentlichen Wartezeiten bis zu 10 Stunden (vgl. ORTNER 1981) – unmöglich geworden sind, ob die Sicherheitsrisiken des Schulwegs nach dem Wegfall des Bustransports sich nicht vergrößert haben. Ein Defizit an *empirischer Stützung* ist zudem dort bemerkenswert, wo empirische Untersuchungen stattgefunden haben. Das Kultusministerium hat selber „in einer repräsentativen Untersuchung ... die Leistungen von nahezu 6.000 Schülern verglichen“, „ca. 400 Schulleiter und Lehrer von kleinen Dorfschulen ... über ihre Erfahrungen befragt“ (II, S. 3) und auch eine wissenschaftliche „Pilotstudie“ (KNÖRZER 1984, S. 151; 1985) zum Vergleich von Jahrgangsklassen und kombinierten Klassen zur Stützung herangezogen (vgl. I, S. 6). Akzeptiert man den Nachweis der Leistungsfähigkeit kleiner Schulen (und der zu gewährleistenden Chancengleichheit) mittels eines Vergleichs der Durchschnittswerte in den Orientierungsarbeiten der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik, so verwundert jedoch, daß allein die Unterrichtsleistung und nicht die ansonsten hervorgehobene Erziehungsleistung Gegenstand einer vergleichenden, repräsentativen Untersuchung ist; die herausgestellten positiven Wirkungen der kleinen Schule (ausgeprägteres soziales Verhalten der Kinder, positivere Einstellung zur Schule, zu ihrem Lehrer, zu ihren Klassenkameraden) stützen sich (komparativ) auf die Erfahrungen der dort arbeitenden Lehrer. KNÖRZERS kleine Untersuchung (von 179 Schülern aus 8 kombinierten Klassen und 147 Schülern aus 6 Jahrgangsklassen des 3. und 4. Schuljahres) kann dies generell zwar stützen, eine genaue Analyse seiner Einstellungs- und Selbsteinschätzungstests aber zeigt, daß das Ergebnis primär auf die Sicht der Viertkläßler und der schlechteren Schüler der kombinierten Klassen zurückgeht (KNÖRZER 1984, S. 149ff.). Er weist außerdem darauf hin, daß eigentlich Jahrgangsklassen mit kombinierten Klassen verglichen wurden und nicht große mit kleinen Schulen (ebd., S. 148).

5. Argumentative Topik

Pädagogische Entscheidungen betreffen eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte und Dimensionen; um die Beliebigkeit der berücksichtigten Aspekte und die Einseitigkeit der Entscheidung mit ihren nachteiligen Folgen zu verhindern, bedarf es nach PASCHEN einer bereichs- oder problemorientierten *Topik* (vgl. PASCHEN 1990). Die Topik hat als Schuldisziplin und in philosophischer Problematisierung eine zweitausendjährige Tradition (vgl. PÖGGELER 1981). ARISTOTELES hatte in der Topik, der „Lehre von den Örtern“, die seinerzeit geübte rhetorische und sophistische Kunst des Lehrens und Disputierens zu einer Lehre der dialektischen Schlüsse (mit akzeptierten statt wahren Prämissen) und von universell einsetzbaren „Standardgesichtspunkten“ (STRUCK 1977, S. 61) systematisiert. Ihr philosophischer Sinn und ihre Aktualität liegen darin, daß sie davor schützt, „das, was unter einem bestimmten Gesichtspunkt wahr ist, sofort für die ganze Wahrheit“ (PÖGGELER 1988, S. 55) zu nehmen, so daß mit ihrer Hilfe „die krassen Einseitigkeiten vermieden und die bestehenden Ansätze zu einem Gespräch zusammengeführt werden“ (S. 61).

Seit den fünfziger Jahren wird sie auch zunehmend in den Einzelwissenschaften rezipiert (vgl. VIEHWEG 1954, HENNIS 1963), so daß von einer „Topik-Renaissance“ gesprochen wird, nicht zuletzt verstärkt im Zuge der „Rehabilitierung der praktischen Philosophie“ (vgl. RIEDEL 1972, 1974). Die Verwendungsweise des Wortes „Topik“ ist aller-

dings uneinheitlich und durch heterogene und vieldeutige Bezüge in den verschiedenen Wissenschaften belastet (vgl. BORNSCHAUER 1976, STRUCK 1977, PÖGGELER 1981). VIEHWEG versteht unter *Topik* ein problemorientiertes argumentatives Denken, eine auf die Lösung einzelner, konkreter Fälle bezogene „techné des Problem Denkens“ (VIEHWEG 1954, S. 14); mit diesem *Topik*-Begriff hat er die rechtstheoretische Diskussion um Wissenschaftlichkeit, systematischer Struktur und Selbstverständnis der Jurisprudenz (vgl. HORN 1981) und auch die Diskussion in anderen Wissenschaften entscheidend beeinflusst. Nach PASCHEN fände die Pädagogik in der *Topik* die ihren Erörterungen angemessene wissenschaftliche Grundlage, wobei bereichs- oder problemspezifische *Topiken* alle relevanten Aspekte und Argumente enthalten und systematisch darstellen (vgl. PASCHEN 1990)¹⁰.

In der Erziehungswissenschaft gibt es neben *Analysen* einzelner Argumente (ZYMEK 1975, OELKERS 1984, PASCHEN 1988, WIGGER 1988, PRANGE 1990, OSTERWALDER 1990) auch Untersuchungen von pädagogischen Diskussionen mit *Sammlungen* der verwendeten Argumente (BALLAUFF 1984, MARTIAL 1987, TIMMERMAN 1987, NEGHBABAN 1990, MIETZ 1990), die man als *Topiken* verstehen kann. Die Diskussion um die *Landschulreform* in der Bundesrepublik Deutschland, so wie sie sich in den pädagogischen Fachzeitschriften spiegelte, ist von J. DIEDERICH auf ihre Stellungnahmen und Gründe für und wider untersucht worden.

Er hat im ganzen 220 Aufsätze von 95 Autoren – davon waren 29 Beiträge ohne Autor – aus 28 Zeitschriften von 1946 bis 1963 analysiert und insgesamt 9545 einzelne argumentative Aussagen erhoben, die er in über 500 Argumentengruppen zusammengefaßt und in 37 Obergruppen bzw. 7 Hauptgruppen geordnet hat. Weder die gesammelten Argumente noch die Argumentengruppen können hier referiert werden, für einen ersten inhaltlichen Überblick muß zunächst seine Inhaltsübersicht genügen, die auch als seine Klassifikation der Argumentengruppen gelesen werden kann: (1.) das Land und seine Bewohner, (2.) die Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule, (3.) die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen, (4.) der Lehrer an weniggegliederten Schulen, (5.) die organisatorischen Maßnahmen, (6.) spezielle organisatorische Modelle reformierter Landschulen (7.) Fragen der Finanzierbarkeit und demokratischen Durchsetzbarkeit der Reform.

Die ersten beiden Kapitel enthalten die je verschiedenen Diagnosen und Zielsetzungen der Befürworter und Gegner der Landschulreform, Kapitel 3 und 4 die Argumente pro und contra dorfeigene bzw. einklassige Schulen, das fünfte Kapitel die Argumente für und wider die Zentralisierung.

DIEDERICH versuchte auch, mit Hilfe einer quantitativen Auswertung der Ergebnisse die Diskussion zu charakterisieren und das Gewicht der Argumente zu bestimmen¹¹. Die quantitativen Verhältnisse der 7 Hauptgruppen zeigen die Schwerpunkte der argumentativen Auseinandersetzung: die meisten Einzelargumente kommen aus der 1. Gruppe (24,6 %), dann folgen die Gruppen 2, 3 und 5 etwa gleich umfangreich (18,3%; 17,2%; 19,2%), während nur 4,2% der Argumente sich Fragen der Durchführbarkeit der Reform zuordnen lassen.

Ein zweites Schlaglicht auf die damalige Debatte kann sie weiter verdeutlichen und in Erinnerung rufen. Bei der Betrachtung der zahlenmäßig stärksten Argumentengruppen zeigt sich folgendes Bild¹²: mehr als die Hälfte der 25 größten Gruppen von Argumenten beziehen sich inhaltlich auf die aktuelle Situation des Landes, die andere Hälfte sind pädagogische Argumente wie die folgenden (in nicht-hierarchischer Reihenfolge):

Für die dorfeigene Schule wurde vor allem angeführt: die Eigenständigkeit der Landschule, die dörfliche Orientierung der Landschule, die Landschule als Heimatschule, die Notwendigkeit des Heimatprinzips im Unterricht; dagegen (und das sind die Argumente für die Zentralisierung) zu- meist: das Recht aller auf angemessene Bildung, die Chancengleichheit für Stadt und Land, die geistige Bewältigung der modernen Welt als Bildungsziel, die Berufs- und Lebensvorbereitung als Bildungsziel, die Unzeitgemäßheit der einklassigen Schule, die Überforderung des Lehrers an ein- klassigen Schulen, die gute Ausstattung der zentralisierten Schulen.

6. Unterschiede der Diskussionen und alte Defizite

Ein Vergleich der Argumente für die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grund- schulen mit den von DIEDERICH erhobenen aus der Landschulreformdiskussion steht vor einem heterogenen und unterschiedlich aufgearbeiteten Material. Zunächst verhindern die verschiedenen Klassifikationen eine schnelle Identifikation der gleichen, neuen und nicht mehr benutzten Argumente. Zudem ist die Heterogenität des Vergleichsmaterials (thematisierte Schulstufen und Probleme, Autoren, Quellen) zu beachten¹³. Aber trotz der thematischen und klassifikatorischen Unterschiedlichkeit läßt bereits ein Vergleich der Argumenteklassen signifikante Unterschiede erkennen.

„Das Land und seine Bewohner“ tauchen als Argumente in den heutigen Begründun- gen genauso wenig auf wie spezifische „Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule“. Solche auf Besonderheiten des Landes, Dorfes oder Bauerntums oder auf die Eigenart der Landschule rekurrierenden, in den 50er Jahren hoch gewichteten Argumente haben offenbar mit den Tendenzen der Nivellierung der Unterschiede von Stadt und Land und mit denen der Umkehrung ihrer Wertschätzung einerseits, mit der Anerkennung gleicher Bildungsrechte eines jeden und der Realisierung der Bildungsparität zwischen Stadt und Land andererseits ihre Plausibilität verloren. Den Verzicht auf die Darstellung und Erläu- terung von Zielen überhaupt kann man so erklären, daß die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen eine korrigierende organisatorische Reform im Rahmen gel- tender Ziel- und Inhaltsbestimmungen von Erziehung und Unterricht ist.

Die von DIEDERICH an der pädagogischen Diskussion besonders monierte geringe Repräsentanz von Argumenten zur *Finanzierbarkeit* und *demokratischen Durchsetzbar- keit* läßt sich an dem hier zugrundegelegten Material nicht wiederfinden, in den Presse- mitteilungen sind Finanzierungsfragen und die „demokratische Entscheidungsbeteili- gung“ der Eltern, Bürger und Gemeinden berücksichtigt. Diese Differenz in der Argu- mentation scheint der unterschiedlichen Herkunft der Texte, d.h. der institutionellen Stellung der Autoren geschuldet zu sein. Auf der anderen Seite vermißt man unter den al- ten Argumenten die heute argumentativ in den Vordergrund gerückten Interessen des *Kin- des* und die *pädagogischen Vorteile* und Möglichkeiten. Die Kapitel über die Themen „Die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen“, „Der Lehrer an weniggegliederten Schulen“ und „Die organisatorischen Maßnahmen“ (der Zentralisierung) lassen zwar Ar- gumente erwarten, die heute in der genannten Weise Verwendung finden. Es drängt sich jedoch der Verdacht auf, daß die Diskussion der Landschulreform argumentativ unzu- länglich war. Hätte sich die kostspielige Revision einer kostspieligen Reform nicht ver- meiden lassen, wenn die Reform argumentativ besser fundiert gewesen wäre?

Die Frage nach *Defiziten* pädagogischen Argumentierens ist kein besserwisserisches Mäkeln im nachhinein, das sich allein schon deshalb verbietet, weil die heutige Reform der Reform von den Resultaten der Reform ausgehen muß und auf den Erfolgen der Re-

form aufbaut. Die verschiedenen thematischen Schwerpunkte der Argumentationen damals und heute signalisieren die je verschiedene Problemsicht, die unterschiedlichen außerpädagogischen Argumente deuten auf die unterschiedlichen Zeittendenzen und damit verknüpften argumentativen Gewichtungungen. DIEDERICH resümiert, daß der Rahmen der fachwissenschaftlichen Diskussion weit gesteckt war und „alle nur denkbaren Voraussetzungen“ einbezogen wurden, es aber „mehr eine Diskussion des *Ob* als des *Wie*“ war und „praktische Fragen der Durchsetzung und Durchführung“ nebensächlich waren (DIEDERICH 1967, S. 146), letztlich eine Auseinandersetzung auf dem Hintergrund unterschiedlicher *Ordnungsvorstellungen* (ebd., S. 105).

Die heute wichtigen Fragen der Wohnortnähe und der angemessenen Schulgröße waren in der damaligen Diskussion bereits präsent, aber nicht entscheidend. Heute hoch gewichtet, standen die entsprechenden Argumente damals in Kontexten von Entscheidungen, die nicht konsensfähig und durchsetzbar waren, und wurden durch sie abgewertet.

Nach DIEDERICHs Analyse sind das Problem der *Schulwege* und *Beförderung* als auch das der Schulgröße diskutiert worden. Rentabilitätsfragen der Beförderung, die Zumutbarkeit von Schulweglängen, die Sicherheit und Gesundheitsgefährdung von Schulwegen und Beförderung wurden thematisiert. Insgesamt waren Bedenken gegen zu lange Schulwege und die Beförderung der Kinder seltener als befürwortende Aussagen (DIEDERICH 1967, S. 109)¹⁴. Den Argumenten möglicher Belastungen der Kinder wurden andere entgegengehalten, infolgedessen wurden sie vernachlässigt.

Das Problem der *Schulgröße* war in der Diskussion der Landschulreform ebenfalls nicht zentral. Wurde auf der einen Seite die Erhaltung der dorfeigenen Schule unabhängig von der Schülerzahl gefordert, so auf der anderen Seite die Schließung der sog. „Zwergschulen“, wobei die Rentabilitätsgrenze bei 20 oder 15 Schülern gesehen wurde (ebd., S. 107). Beide Seiten waren sich zwar einig in der Ablehnung der zu großen Klassen und in dem Problem des Lehrermangels auf dem Land, jedoch nicht über die optimale Größe für eine Landschule bzw. eine Landschulklasse und den organisatorischen Wegen der Problemlösung (ebd., S. 106).

An der Behandlung der Probleme der Schulwegentfernung und Schulgröße werden Defizite pädagogischen Argumentierens deutlich: es werden Argumente für und wider erörtert, aber weder werden jeweils *alle* Argumente diskutiert, noch wird ihr jeweiliges *Gewicht* im Kontext einer Entscheidung angegeben, noch werden *Gegenargumente* berücksichtigt und die angeführten Sachverhalte (Nachteile, negative Wirkungen, Nebenfolgen) als Kosten, einschränkende Bedingungen oder Ausnahmeklauseln expliziert. Eine *Einzelprüfung* der Argumente, ihrer Berechtigung, ihres Geltungsbereichs und Reichweite erfolgte nicht, nur in Einzelfällen wurden Argumente von Opponenten aufgegriffen und diskutiert. DIEDERICH konstatierte, daß die meisten Argumente zu jedem Zeitpunkt in irgendeiner Weise vertreten waren (ebd., S. 139) und daß die Diskussion bereits ablaute, obwohl Für und Wider nicht entschieden waren (ebd., S. 135). DIEDERICH sah eine Tendenz zunehmender Kompromißbereitschaft (ebd., S. 146), es läßt sich aber nicht behaupten, daß es einen *Fortschritt* in der Debatte durch die Klärung und Entscheidung der Argumente gegeben habe. In diesen Zusammenhang gehört auch der Mangel an *empirischen Stützungen* bzw. der Verzicht auf empirische Absicherungen oder Widerlegungen. „Ein Teil der Argumentationen litt an mangelnder Beweiskraft, weil die Möglichkeit, für das jeweilige Problem empirische Belege anzuführen, nicht genutzt war.“ (ebd., S. 156f.) DÖRING konstatierte noch ein Jahrzehnt später, als mit dem Ausbau der Gesamtschulen die Schulgrößenfrage zum Streitthema wurde, daß in der Bundesrepublik empi-

beiten über die Schulgröße als unabhängige Variable von Schul- und Unterrichtswirklichkeit fehlen und die (sich widersprechenden) Ergebnisse angloamerikanischer Untersuchungen aufgrund verkürzter Ansätze und Variablen irrelevant sind (DÖRING 1977, S. 26ff.), und sieht in der trotz einiger Auseinandersetzungen um die Schulgröße in der Geschichte der Pädagogik (ebd., S. 15ff.; KAHLERT 1977) immer noch „unzureichenden Aufarbeitung des Größenproblems im Bildungswesen“ eine Ursache für den „meist oberflächlich geführten, auf jeden Fall empirisch wenig abgesicherten, und meist ideologisch gefärbten Schulstreit“ (DÖRING 1977, S. 21). Zur gleichen Zeit heben HANSEN/ZIPPEL hervor, daß wissenschaftliche Untersuchungen über zumutbare Schulwege keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen erbracht haben und die Schulweggrenzen weiterhin im Ermessensspielraum der Entscheidungsträger liegen (HANSEN/ZIPPEL 1976, S. 121).

7. Die Argumente gegen die Dorfschule und für die Zentralisierung

So interessant die Lektüre der alten Argumente vom heutigen Wissens- und Diskussionsstand auch ist, und so aufschlußreich eine Analyse des argumentativen Wandels wäre, so ist hier ein Vergleich aller einzelnen Argumente weder möglich noch unter der thematischen Fragestellung erforderlich. Da die Begründungstexte zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen sich von den alten Landschulen distanzieren, soll hier nur der Frage nachgegangen werden, ob *potentielle Gegenargumente* – und das sind zunächst die alten Argumente für eine Zentralisierung bzw. die Argumente gegen die Dorfschule – bedacht und widerlegt oder berücksichtigt worden sind. Nicht zuletzt der Mangel an aussagekräftigen Untersuchungen macht den Rückgriff auf die in den alten Argumenten aufgehobenen Erfahrungen und Wissensbestände erforderlich (vgl. SCHWAB 1984, S. 16).

- Neben einer Reihe *allgemeiner* Argumente für eine organisatorische Reform der Landschule – wie das des Wandels, der Erwartungen der Öffentlichkeit, des jahrzehntelangen Ausbleibens einer Reform, der Versäumnisse nach dem Krieg – wurde für die geforderte Zentralisierung die *größere Leistungsfähigkeit* und *große pädagogische Vorteile* angeführt (DIEDERICH 1967, S. 81f.). Die Argumente für die Zentralisierung sind die dadurch gegebenen Möglichkeiten: *Jahrgangsklassen* und *Differenzierung* (nach den Geschlechtern, Begabung, Fächern), den Einsatz von *Fachlehrern* und von mehr *weiblichen Lehrkräften*, die Nutzung der *vielfältigen Interessen* der Lehrer, die *pluralistische Struktur* des Kollegiums. Besonders häufig wird die ermöglichte *gute Ausstattung* mit Fachräumen und Lehrmitteln angeführt (ebd., S. 84ff.). Die *Vergleichbarkeit* mit den Stadtschulen, die besseren *Übergangsmöglichkeiten* und die Hoffnung, daß die Volksschuloberstufe weniger ausgepowert würde, dienen diesen Argumentationen als begründende Stützungen (ebd.).
- Vereinzelt finden sich auch Begründungen von zentralen Schulen, die diese als Maßnahmen in einer *Zeit der Zusammenfassung* der Menschen in größeren Wirtschaftsräumen deuten und in Zentralschulen Kulturzentren zur Verbesserung der kulturellen Betreuung der Dörfer sehen (ebd., S. 98f.).

Zum Teil die gleichen Argumente finden sich auch als Einwände gegen die alte Dorfschule.

- In der konträren Diskussion um spezifische oder allgemeine, alte oder neue Bildungsziele der Landschule forderten die Kritiker eine *andere und bessere Ausbildung* bzw. überhaupt eine *erweiterte Bildung* für die Landbevölkerung (ebd., S. 36ff.).
- Das zentrale Argument gegen die Organisationsform der Landschule war die Forderung nach *gleichen Anforderungen* wie an die Stadtschule und die Beseitigung der *Bildungsdisparität* zwischen Land und Stadt; inhaltlich wurde eine *Leistungssteigerung*, mehr direktes Wissen und

eine bessere Erfüllung der Aufgaben der *Lebens- und Berufsvorbereitung* verlangt sowie die Förderung von *Begabungsreserven* (ebd., S. 39f.).

- Argumente gegen die mangelnde Differenzierung der Landschule waren die Verschärfung der Benachteiligung der Landkinder durch die *Belastung der Klassen* mit schwachbegabten und sonder- schulbedürftigen Kindern sowie die *Schwierigkeiten des Übergangs* in weiterführende Schulen, d.h. der Mangel an Sonderschulen und weiterführenden Schulen auf dem Land (ebd., S. 42f.).
- Die negativen Urteile, daß die einklassige Schule in ihren unterrichtlichen Leistungen *modernen Anforderungen* nicht mehr genüge, überwiegen die positiven Stimmen, die auf den Primat der Erziehung und die erzieherischen Vorteile hinweisen. Gegen die Kritik am Jahrgangsklassensystem wird auf die guten *Leistungen*, auf die Fruchtbarkeit und die leichte Möglichkeit partnerschaftlicher Zusammenarbeit in den *Jahrgangsklassen* hingewiesen (ebd., S. 52); in den vermeintlichen Vorzügen von Abteilungs- und Gruppenbildung in der einklassigen Schule sehen die Kritiker nur eine *Notlösung*, die allenfalls eine Milderung der Mängel des einklassigen Unterrichts erbrächte (ebd., S. 54f.), die Stoffbeschränkung, die als einer der großen Vorzüge der Landschule behauptet wurde, sehen sie stattdessen als Resultat von Zeitmangel, der vielmehr zu stofflicher Verarmung und oberflächlicher Darbietung der Inhalte führe (ebd., S. 55f.).
- Am Nebeneinander von Unterricht und Stillarbeit in der einklassigen Schule wurde u.a. gegenseitige Störung, Leerlauf, Langeweile bemerkt, das Helfersystem als Lehrersersatz zurückgewiesen und in den Vorzügen einer methodisch eingesetzten Stillarbeit kein Grund für diese Organisationsform einer einklassigen Schule, sondern nur die *Milderung gewisser Mängel* gesehen (ebd., S. 57ff.).
- Die besondere *Erziehungsleistung* der einklassigen Schule wurde (von wenigen Kritikern) mit verschiedenen Argumenten bezweifelt, die Vorzüge des Verhältnisses der Schüler untereinander (vereinzelte) als substanzlos zurückgewiesen, der Charakter als soziale Übungsstätte der einklassigen Schule angesichts von deren patriarchalischer Struktur und fehlendem Pluralismus bezweifelt (ebd., S. 61ff.).
- Nicht nur die Kritiker der Landschule, auch die Gegner einer organisatorischen Landschulreform kritisierten die *schlechte Ausstattung* (fehlende Räume und Lehrmittel, Lehrermangel), den deshalb unzureichenden oder nicht erteilten Fachunterricht sowie die verkürzten Wochenstundenzahlen und die dadurch bedingte geringe Leistungsfähigkeit (ebd., S. 69). Während die letzteren sich deshalb um den Erhalt der Landschule sorgten, befürworteten die anderen aus diesen Gründen die Zentralisierung.
- Neben der Leistungsfähigkeit der weniggegliederten Schulen war die *Belastung* der Lehrer Diskussionsgegenstand. Vorrangig wurde die Überforderung des Lehrers im Unterricht der einklassigen Schulen kritisiert, aber auch die vergleichsweise Mehrbelastung bei der Unterrichtsvorbereitung und die unzumutbare Belastung durch außerschulische Verpflichtungen des Lehrers im Dorf (ebd., S. 71f.).
- Häufig vorgebracht wurde die *Unzufriedenheit* vieler Landschullehrer aufgrund dieser Belastungen und der selbst durch vermehrte Anstrengung nicht kompensierbaren schulischen Minderleistung sowie aufgrund der äußeren Bedingungen des Lebens auf dem Land (geistig-kulturelle Isolierung, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, mangelnde Beförderungstellen, Beaufsichtigung durch die Dorfbevölkerung etc.) und der damit verbundenen persönlichen Nachteile (ebd.).
- Gefürchtet wurden *Nachwuchsprobleme*, nicht zuletzt aus diesen Gründen (ebd., S. 78).
- Die *Abhängigkeit der Kinder* von nur einem Lehrer, seinen unterrichtlichen und erzieherischen Fähigkeiten, seiner Beurteilung, auch seiner Gesundheit, waren Argumente für die Forderungen nach mehr Lehrern, nach Klassen- und nach Fachlehrern (ebd., S. 79)¹⁵.

8. Übereinstimmungen in den Argumentationen und neue Gegenargumente

Die Vergegenwärtigung der Argumente der Kritiker der alten Landschule zeigt, daß sie zumeist noch gelten, denn sie finden in den bildungspolitischen Argumentationen Berücksichtigung, teils werden sie positiv aufgenommen, teils sind sie als Gegenargumente

präsent. (Ob und inwieweit die Wirklichkeit den behaupteten Zielen und Sachverhalten „entspricht“, ist hier nicht Thema.)

Nicht nur haben das Argument der *Leistungsfähigkeit* und das der *pädagogischen Vorteile* weiterhin großes Gewicht, es wird auch den Argumenten der Leistungsfähigkeit und pädagogischen Vorteile bestimmter organisatorischer Formen und Regelungen zentralisierter Schulen nicht widersprochen. Diese geben vielmehr den anerkannten Maßstab vor. Auf Jahrgangsklassen und Differenzierung, Fachlehrer und eine Mehrzahl von Lehrern für eine Klasse wird nicht verzichtet, die damit verknüpften Leistungen und Vorzüge sollen erhalten bleiben und durch die *erzieherischen Vorteile* jahrgangskombinierter Klassen und kleiner Schulen ergänzt bzw. gesteigert werden. Die *Gleichheit* der unterrichtlichen Anforderungen für alle Schüler, die Gleichheit der Chancen und die Vergleichbarkeit der Leistungen der Schulen aus verschiedenen Regionen sind die anerkannten Prämissen der Argumentation.

Die früher monierte schlechte *Ausstattung* der Landschule mit der entsprechenden Benachteiligung und die ebenfalls kritisierte mangelnde Differenzierung sind durch die Bildungsreform obsolet geworden, und das Programm gibt denkbaren Gegenargumenten keine neue Nahrung: es werden zusätzliche Mittel bereitgestellt und besondere Regelungen getroffen, denn an Problemen wie mangelndem Fachunterricht, fehlenden Fachlehrern, ausfallenden Stunden sollen die kleinen Grundschulen nicht scheitern. Auf das Argument der *Übergangsschwierigkeiten* von Dorfschülern wird argumentativ mit dem durch Untersuchungen gestützten Verweis auf gleiche Übergangsquoten eingegangen.

Insofern früher gegen die *Formen und Methoden* jahrgangskombinierten Unterrichts keine prinzipiellen Einwände vorgebracht wurden, sondern sie als Milderung einer schlechten Organisationsform galten, ist ihr methodischer Einsatz in den kleinen Grundschulen neben dem Fachunterricht in Jahrgangsklassen von diesen Argumentationen nicht zu treffen; außerdem wird den Argumenten für den Jahrgangsunterricht stattgegeben.

Schließlich sind auch die Argumente der *Belastung* und der *Unzufriedenheit* der Dorfschullehrer argumentativ berücksichtigt, nämlich in den spezifischen Kriterien der Lehrerauswahl. Dadurch wird einerseits den Argumenten Recht gegeben, andererseits werden sie durch ein erfolgreiches Auswahlverfahren und durch die Akzeptanz von Berufsort und -aufgaben durch die Lehrer zunächst entkräftet. In gleicher Weise widerlegt der Erfolg von Lehrerbildung und Stellenbesetzung des Programms die Sorge um den Nachwuchs und nimmt dem Argument seine Plausibilität. Da die Belastung der Lehrer jedoch ein Problem bleibt (vgl. FRIEDERICH u.a. 1985, S. 14 u. 19ff.) und Unzufriedenheit weiterhin möglich ist, können solche Argumente wieder an Plausibilität gewinnen.

Nicht angesprochen in den kurzen Texten zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen sind nur wenige Aspekte der Diskussion der Landschulreform: die *Ziel- und Inhaltsbestimmung* von Bildung und Ausbildung, das Problem der *sonderschulbedürftigen* Kinder (die früher eine Belastung der nicht-differenzierten Landschulen waren), die *Nachteile* der *Unterrichtsmethoden* in jahrgangskombinierten Klassen¹⁶ und mögliche Zweifel an den *erzieherischen* Leistungen. Die herangezogene Topik alter Gegenargumente zeigt also nur in wenigen Aspekten eine *argumentative Unvollständigkeit*. Finden die ersten beiden Aspekte keine Erwähnung, weil das Programm nur eine organisatorische Teilreform im Rahmen fortgeschriebener Bestimmungen zu Zielen und Inhalten der Grundschule sowie zur Schulreife ist, so zeigen die beiden anderen vernachlässigten Aspekte eine *einseitige* Argumentation. Dieser Befund über argumentative Defizite in

Form vergessener Aspekte soll noch ergänzt werden, indem die Gegenargumente der neueren erziehungswissenschaftlichen Kritik an kleinen Grundschulen zusammengestellt werden.

Das Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen hat bislang in der pädagogischen Literatur wenig Resonanz gefunden, es lassen sich folgende *Bedenken* und *Einwände* identifizieren:

- Eine kleine Grundschule mit wenigen Lehrern berge die Gefahr von „*Einseitigkeiten*“ (SCHWAB 1984, S. 16) für die Schüler. Aufgrund der nur spezifischen Interessen und Fähigkeiten der (wenigen) Lehrer sind die Chancen der Schüler eingeschränkt, „in der Vielfalt ihrer Begabungen entdeckt und gefördert zu werden“ (ebd.). Aus dem gleichen Grund könne die Bandbreite der Möglichkeiten des Schullebens wie des Projektlernens nicht voll realisiert werden (ebd., S. 18).
- Der kleine Kollegenkreis bringe auch eine größere *Belastung* und *Überforderung* der Lehrer mit sich, da es weniger Möglichkeiten gebe, Aufgaben zu delegieren oder die der kollegiumsinternen Fortbildung auszufüllen (MARDER 1985, S. 151f.). „Fehlen von Gesprächspartnern mit gleichgelagerten Interessen“, Mangel an Anregungen durch die „Nichteinstellung neuer Lehrkräfte“ (ebd., S. 152), „berufliche Isolation“ (SCHWAB 1984, S. 18) sind zusätzliche Nachteile.
- Die Arbeit in einem kleinen Kollegium ist zumeist durch einen *intensiven persönlichen Kontakt* geprägt. Die soziale Nähe hat *Vorteile*, „sie kann aber auch zum *Fluch* werden, wenn die persönlichen Beziehungen gestört sind“ (MARDER 1985, S. 152), fehlende Rückzugsmöglichkeiten und Personalisierung von Konflikten werden in diesem Zusammenhang genannt.
- Die *Ambivalenz sozialer Nähe* gilt auch für das Lehrer-Schüler-Verhältnis. „Eine unglückliche Kombination Schüler-Lehrer kann v.a. für das Kind belastend sein“ (ebd.; vgl. SCHIKORR 1989, S. 630). „Die größere Vertrautheit miteinander kann für einige Kinder auch zur Hölle werden, wenn sie von Lehrern oder Mitschülern abgelehnt, abgewertet, benachteiligt oder isoliert werden“ (KNÖRZER 1984, S. 148). Auf der anderen Seite könne die persönliche Bindung auch zu einer zu starken Identifizierung und zum Verlust an Distanz führen, die der angestrebten Selbständigkeit entgegensteht (SCHWAB 1984, S. 16f.).
- Der kleinen Schule werden die positiven *pädagogischen Wirkungen bestritten*, indem sie ursächlich auf andere Faktoren zurückgeführt werden, und die unterrichtlichen Leistungen relativiert, insofern sie hinter den Erwartungen zurückbleiben (SCHIKORR 1989, S. 631).

Die teils neue Aspekte einbringende, teils alte Argumente reformulierende Kritik aus der neueren Literatur weist noch einmal auf zwei bereits genannte *argumentative Defizite* hin, die argumentative Vernachlässigung einiger möglicher Nachteile und das Fehlen von empirischen Stützungen zur Entscheidung der kontroversen Annahmen über pädagogische Wirkungen.

9. Grenzen topischer Analysen

Die Probe aufs Exempel hat neben Defiziten pädagogischen Argumentierens auch auf Grenzen der argumentationsanalytischen Instrumentarien und Methode aufmerksam gemacht. Ist in diesem Fall der „Ertrag“ an identifizierten argumentativen Defiziten gering, so ist doch der Sinn einer argumentativen Topik deutlich geworden: die Prüfung von Argumentationen auf vollständige Berücksichtigung problemspezifischer Aspekte. Zugleich zeigen sich Grenzen der topischen Methode, die nicht allein in zumeist mangelnden bereichs- und problemspezifischen Topiken oder für Vergleiche nur begrenzt tauglichen Argumentesammlungen, in Einschränkungen der Vergleichbarkeit, einem aufwendigen Verfahren und oft schlecht handhabbaren Instrumentarien¹⁷ bestehen. Eine Topik kann zum einen die *empirische Prüfung* und *systematische Kritik* der einzelnen Argumente nicht überflüssig machen, zum anderen ist sie als problemspezifische Aufarbeitung einer Diskussion an deren *historischen Horizont* gebunden. Die Grenzen des in den zugrundegelegten Argumentationen enthaltenen Wissens kann eine empirische Sammlung von Argumenten nicht aufheben. Bewegt sich die topisch zu prüfende Argumentation in dem gleichen Reflexionshorizont, kann sie nur den historisch erreichten Stand der Problemdifferenzierung sichern – sofern sie selbst hinreichend differenziert genug ist. Das ist nicht gering zu schätzen; vielmehr mangelt es an solchen topischen Arbeiten. Die Defizite der Problembehandlung zeigen sich aber erst im Kontext anderer Probleme.

Rückt man die Begründung der kleinen wohnortnahen Grundschule in die aktuellen Diskussionen um die Grundschule, so zeigen sich mit anderen Sichtweisen und Pädagogiken auch andere Definitionen von Defiziten und *Gewichtungen von Problemen*. Die Themen der Grundschuldiskussion sind weit gestreut: Selbsttätigkeit und Zensurenggebung, thematische, methodische und institutionelle Offenheit, multikulturelle Erziehung und Integration behinderter Kinder, Autonomie der Schulen und Vernetzung, Übergangsprobleme zwischen Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I, die Frage des Einschulungsalters und die Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre, um nur einige zu nennen (vgl. KLAFFKI 1986, BENNER 1989, HEYER 1989, BECK 1989, HACKER 1989, NEUHAUS-SIMON 1989). Die Probleme Wohnortnähe und Schulgröße wären in diesen Kontexten einzuordnen und zu gewichten. Die Beurteilung, ob das Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen im Sinne PASCHENS eine pädagogisch adäquate Lösung ist, hängt davon ab, ob sie im Rahmen der selbstgesetzten Ansprüche, im Horizont tradierter Argumentationslinien oder in Bezug auf die Vielfalt pädagogischer Ansprüche erfolgt. Wie wichtig ist das Problem der Wohnortnähe? Ist die Frage nach großen oder kleinen Schulen eine „falsche Alternative“ (DÖRING 1977, S. 21; vgl. SANDFUCHS 1979)? Werden Schulweglänge oder Schulgröße durch andere Probleme der Grundschule wie den Widerspruch zwischen Kindgemäßheit und Selektion (OELKERS 1989, S. 18) oder den „zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck“ (HÄNSEL 1989, S. 43) zu Nebensächlichkeiten? Eine Topik kann die Gewichtung der Probleme, die Diskussion der argumentativen Prämissen und die Prüfung der Argumente nicht ersetzen, sie kann jedoch dazu beitragen, die Vielfalt der pädagogischen Aspekte zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- 1 Die der amtlichen Statistik entnommene Angabe enthält auch einzelne Schulen, die noch im Aufbau befindlich sind bzw. die auslaufen.
- 2 Zu den 107 Genehmigungen kommen noch 15 Umwandlungen früherer Außenstellen in selbstständige Grundschulen. (III, S. 2)
- 3 Für die Analyse der Argumentation wird zwischen den verschiedenen Presseerklärungen nicht unterschieden, da sie trotz verschiedener Anlässe und unterschiedlicher Ausführlichkeit sich inhaltlich, als Begründungen des Programms, weitgehend decken.
- 4 Dieser Eindruck wird auch bestätigt durch die Broschüre des niedersächsischen Kultusministers „Die kleine Grundschule“, in der es als „falsch“ bezeichnet wird, die kleine Grundschule „als pure Notlösung oder einen Ausweg aus Schulwegproblemen zu begreifen“ (REMMERS o.J., S. 7). Hier ist als Defizit zu identifizieren, daß den großen Schulen „die Qualität, die von überschaubaren Räumen ausgeht“, fehle (ebd., S. 9). Der Text des Erlasses vermittelt jedoch einen anderen Eindruck:
„1. Eine Grundschule, die nicht mehr einzügig, d.h. je Schuljahrgang mit einer Klasse, geführt werden kann, soll als kleine Grundschule erhalten bleiben,
– wenn die Jahrgangsstärke langfristig zwischen 14 und 8 Schülern liegt, wobei die untere Zahl von 8 Schülern je Jahrgang für 1–2 Schuljahrgänge unterschritten werden kann,
– und wenn die Aufhebung der Schule für eine größere Zahl der Schüler zu einer Verschlechterung der Schulwegbedingungen führen würde. (...)“ (REMMERS o.J., S. 90)
Defizite sind in diesem Fall der genannte *Anlaß* – die Bestandsgefährdung der Schule aufgrund sinkender Schülerzahlen – und eine der zwei formulierten *Bedingungen* für die Genehmigung zum Erhalt als kleine Grundschule – die Vermeidung einer Verschlechterung der Schulwegbedingungen.
- 5 DÖRING spricht von einem „Spannungsverhältnis“ von bildungspolitisch-pädagogischen Postulaten wie einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts und der „regionalen Ausgestaltung des Chancengleichheitspostulats“ (DÖRING 1977, S. 21).
- 6 Interessanterweise findet sich in den Verlautbarungen ein Hinweis auf die in anderen Bundesländern praktizierte Bildungspolitik. Es wird auf die Einrichtung von *Gesamtschulen* in anderen Bundesländern verwiesen und zugleich auf die Ablehnung dieses Schulmodells in Baden-Württemberg. Da Gesamtschulen aber keine echten Alternativen bei der Frage der Wiedereinrichtung kleiner Grundschulen auf dem Lande sind und ein solcher Vergleich nur bei einer Verschiebung des thematischen Problems zur allgemeineren Frage nach der Schulgröße und bildungspolitischen Reaktionen auf sinkende Schülerzahlen Sinn macht, hat die Erwähnung neben der Funktion der Abgrenzung der eigenen Politik und ihrer Stützung durch einen unterstellten common sense der Gesamtschulablehnung die Aufgabe der Explikation der in Anspruch genommenen Prinzipien der Bildungspolitik. Der Vergleich mit der Gesamtschule verdeutlicht die Prinzipien noch einmal, die auch schon in den Attributen der wiedereinzurichtenden Grundschulen enthalten sind: kleine statt große Schulen, Wohnortnähe statt zentralisierte Schulen mit weiten Schulwegen.
- 7 Der Verdacht, daß das Programm auf Kosten anderer Schulen finanziert werde (vgl. VON FRIESEN 1989, S. 14), kann hier ohne weitere Informationen nicht geprüft werden.
- 8 An anderer Stelle wird ein Zusammenhang mit den *Inhalten* des Unterrichts hergestellt. „Welche Bedeutung die Schule am Ort auch für das Gemeindeleben hat, wurde in den letzten Jahren immer deutlicher. Ich habe deshalb bei der Lehrplanrevision großen Wert darauf gelegt, daß der Wohnort selbst und seine nähere Umgebung stärker in den Unterricht einbezogen werden (vom Nahen zum Fernen)“ (I, S. 4).
- 9 In allgemeinerer Perspektive werden in den vom Oberschulamt Tübingen herausgegebenen „Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen“ alte Landschule und neue kleine Grundschule miteinander verglichen. *Gemeinsamkeiten* werden in den umfassenden Fürsorge-, Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben des Lehrers, in der differenzierenden Unterrichtsgestaltung, in der Lebens- und Heimatorientierung des Unterrichts und in der Integration des Schullebens in das Gemeindeleben gesehen (MUNZ 1985, S. 5f.). *Unterschiede* hätten sich durch die Veränderungen des pädagogischen Wissens über den Unterricht und das Kind, die bessere Ausstattung der Schulen, die stärkere Belastung durch konzentrationsschwa-

- che und verhaltensauffällige Schüler, eine höhere Übertrittsquote in höhere Schulen sowie größere Mitbestimmungsmöglichkeiten und Anteilnahme der Eltern ergeben (MUNZ 1985, S. 6f.).
- 10 In der Pädagogik hat der Topikbegriff erst in neuerer Zeit Eingang gefunden. BLASS interpretiert HERBARTs Allgemeine Pädagogik als kombinatorische Topik, die dem Erzieher das Potential für die Erfahrung und Beurteilung, Konzeption und Konstruktion des Unterrichts bereitstellt (BLASS 1969, 1972). KÜNZLI entwickelt mit einer begriffsgeschichtlichen Analyse der gesellschaftlichen Praxis der Lehrplanung eine „Topik des Lehrplandenkens“, die das Spektrum der maßgeblichen Gesichtspunkte bei der Konstruktion von Lehrplänen enthält (KÜNZLI 1986). HELMER zieht aus der Vergegenwärtigung von VICOs Verbindung von Topik und Kritik Folgerungen für den philosophischen Unterricht bzw. Unterricht überhaupt, der „topisch orientiert“ sein soll (HELMER 1987).
 - 11 DIEDERICH stützt sich bei diesem ersten Versuch einer Gewichtung auf die Häufigkeiten des Vorkommens der Argumente, auch wenn er um die Grenzen der Aussagekraft bloßer Häufigkeiten (vgl. DIEDERICH 1967, S. 7f.), insbesondere angesichts der spezifischen Struktur der Debatte (ebd., S. 128) weiß.
 - 12 Die Rangordnung wurde auf Grundlage der von DIEDERICH angegebenen Häufigkeiten der Argumentegruppen (vgl. DIEDERICH 1967, S. 6) erstellt.
 - 13 Die Vergleichbarkeit der Diskussionen ist durch das gleiche Thema und den direkten Bezug des baden-württembergischen Programms auf die Landschulreform gegeben, die zu beachtenden Unterschiede (und Grenzen des Vergleichs) der Diskussionen betreffen die Schulstufen, den Umfang der thematisierten Probleme, die Autoren und die Quellen der Argumente. Bei der damaligen Diskussion ist zu bedenken, daß es eine ganze Reihe unterschiedlicher Vorschläge ohne einheitliche Begrifflichkeit gab (DIEDERICH 1967, S. 82ff.) und die Stellungnahmen ein Kontinuum an Vorstellungen mit den Polen der Erhaltung der einklassigen Dorfschule und der vollausgebauten, mehrzügigen Zentralschule bildeten (ebd., S. 104). Außerdem konzentrierte man sich auf die einklassigen Schulen, „weil an ihr Schwächen oder Stärken des Systems am eindeutigsten hervorträten“ (ebd., S. 45).
 - 14 Bis in die 70er Jahre beherrschten organisatorische und finanzielle Fragen und Lösungsvorschläge die Diskussion (vgl. ROSENOW 1967, KRÖNER 1968, WIND 1971, HANSEN 1972, RITTER 1976, HANSEN/ZIPPEL 1976, WEBER 1977, WITTMANN 1980), erst gegen Ende der 70er häufen sich in der Literatur die Klagen über die Belastungen und auch die psychischen Gefährdungen der Kinder durch den Bustransport (vgl. KRAFT 1978, ORTNER 1981), die nun Thema wissenschaftlicher Untersuchungen werden (vgl. ORTNER/STARK 1980, einschränkend WENDER/SCHADE/GARBES/KRAUSE/SCHWETJE 1984); die Optimierung des Schülertransports bemißt sich (in der Fachliteratur) nicht mehr allein an der Verringerung der finanziellen Kosten, sondern auch an der der kindlichen Belastungen.
 - 15 Schließlich sei hier auch noch die Berufung auf den Lehrer selbst zur Stützung der Forderung einer organisatorischen Reform sowie die Argumente „ad personam“ erwähnt. (DIEDERICH 1967, S. 79)
 - 16 Einzelne Probleme sind von FRIEDERICH u.a. (1985) angesprochen.
 - 17 DIEDERICH bietet zwar eine inhaltlich zusammenfassende Darstellung, aber keine Graphiken, Tabellen oder z.B. einen Argumentekatalog, die einen Überblick erleichtern, noch erlaubt diese im Einzelfall genau identifizierbare Relationen von Argumenten, Schlüssen und Stützungen.

Quellen

FRIEDERICH, G. u.a.: Pädagogische und organisatorische Probleme in kleinen Grundschulen und mögliche Lösungswege. In: FRIEDERICH, G./MUNZ, A. (Hrsg.): Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen. In: Lehren und Lernen (hrsg. von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht) 11 (1985), H. 1, S. 8–20.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Pressemitteilung vom 2. Juni 1986 (zitiert als I).

dass.: Pressemitteilung vom 20. Juli 1988 (zitiert als II).

dass.: Pressemitteilung vom 6. August 1990 (zitiert als III).

- dass.: Schulintern. Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg Juli/August 1987 (zitiert als IV).
- MUNZ, A.: Zum Unterricht an der kleinen Grundschule mit kombinierten Klassen. In: FRIEDERICH, G./MUNZ, A. (Hrsg.): Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen. In: Lehren und Lernen (hrsg. von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht), 11 (1985), H. 1, S. 3–7.
- Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.): Die kleine Grundschule. (Mit einem Beitrag von WALTER KEMPOWSKI) Hannover o.J. (zitiert als REMMERS)

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim/Basel 1982.
- BAUMERT, J. u.a.: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1990.
- BECK, G.: Grundschule zwischen heute und morgen. In: Die Grundschulzeitschrift 21 (1989), S. 14–19.
- BENNER, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27 (1989), S. 46–55.
- BLASS, J.L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.
- BLASS, J.L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann F. Herbart. Meisenheim am Glan 1972.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt/M. 1976.
- DIEDERICH, J.: Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Weinheim 1967.
- DÖRING, P.A.: Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. In: DÖRING, P.A. (Hrsg.): Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977, S. 15–40.
- FRIESE, A. VON: Zwergschulen. In: Zeitmagazin Nr. 5, 27. Januar 1989, S. 8–14.
- HACKER, H.: Grundschule: Wem dient sie? Wohin führt sie? In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 22–24.
- HÄNSEL, D.: Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck. In: Pädagogik 40 (1989), H. 3, S. 43–48.
- HANSEN, R.: Schülertransport, ein ungelöstes Problem der Schulreform. In: Schulmanagement 3 (1972), H. 3, S. 42–44.
- HANSEN, R./ZIPPEL, K.: Schülertransport – ein Element der Infrastruktur im Bildungswesen – Grundlagen der Planung –. In: Infrastruktur im Bildungswesen. Hannover 1976, S. 115–132.
- HELMER, K.: Topik und Kritik. Über den philosophischen Unterricht nach Giambattista Vico. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987), H. 2, S. 240–253.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft. Neuwied/Berlin 1963.
- HEYER, P.: 70 Jahre Grundschule – Bilanz und Perspektiven –. In: Die Grundschulzeitschrift 21 (1989), S. 4–12.
- HORN, N.: Topik in der rechtstheoretischen Diskussion. In: Topik (hrsg. v. D. BREUER und H. SCHANZE). München 1981, S. 57–64.
- KAHLERT, H.: Schulgrößen und ihre Determinanten in historischer Sicht. In: DÖRING, P.A.: Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977, S. 41–61.
- KLAFKI, W.: Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis 2 (1986), H. 1, S. 3–10.
- KNÖRZER, W.: Kombinierte Klassen – mehr als eine Notlösung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Pädagogische Welt (1984), S. 144–151.
- KNÖRZER, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler 1985.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München 1975.

- KOPPERSCHMIDT, J.: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart/Bad Cannstatt 1989.
- KRAFT, P.: Schülertransport – Ein Faß ohne Boden? In: Schulmanagement 9 (1978), H. 1, S. 30–34.
- KRÖNER, H.: Hauptschule auf dem Lande und Schülerbusverkehr. In: Neue deutsche Schule 20 (1968), S. 121–122.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.
- MARDER, E.: Die kleine Grundschule – Idylle mit Haken? In: Lehrer Journal 53 (1985), H. 4, S. 151–152.
- MARTIAL, I. VON: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. (Pädagogik und Freie Schule H. 38) Köln 1987.
- MIETZ, CHR.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Diss. Bielefeld 1990.
- NEGHBABIAN, G.: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- NEUHAUS-SIMON, E.: Grundschule im Wandel. In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 10–13; H. 4, S. 60–61.
- OELKERS, J.: Neue Welt und altes Denken? Zur Argumentationsstruktur im Lernbericht des Club of Rome. In: Aus Politik und Zeitgeschichte H. 34 (1984), S. 20–33.
- OELKERS, J.: Öffentliche Erwartungen an die Grundschule – pädagogisch begründbar? In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 18–21.
- ORTNER, R.: Mit dem Bus zur Schule. In: Schulmanagement 12 (1981), H. 3, S. 37–39.
- ORTNER, R./STORK, B.: Zur Frage der gesundheitlichen Belastung von Grundschulkindern durch das Schulbusfahren. Bamberg 1980.
- OSTERWALDER, F.: Hopf, Herz, Hand – Argument oder Slogan? Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- PASCHEN, H.: Kind(heit) als Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 165–181.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln 1988.
- PASCHEN, H.: Zur Topik pädagogischer Rede. In: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel. Blaue Reihe 1990/3. Festschrift für GERHARD PRIESEMANN (hrsg. v. P. NENNIGER). Kiel 1990.
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Weinheim 1991 (in diesem Band).
- PITSCH, H.: Thesen zur Geschichte der Schulreformen in Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen 15 (1989), H. 2, S. 51–81.
- PÖGGELER, O.: Topik und Philosophie. In: Topik (hrsg. v. D. BREUER und H. SCHANZE). München 1981, S. 95–123.
- PÖGGELER, O.: Vico und die humanistische Tradition. In: Humanität und Bildung. Festschrift für CLEMENS MENZE zum 60. Geburtstag (hrsg. v. J. SCHURR, K.H. BROECKEN u. R. BROECKEN). Hildesheim/Zürich/New York 1988, S. 46–61.
- PRANGE, K.: Erfahrung als Argument. Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bde. Freiburg 1972 u. 1974.
- RITTER, R.: Schulbeförderung in drei bayerischen Landkreisen. In: Infrastruktur im Bildungswesen. Hannover 1976, S. 99–114.
- ROSENOW, W.: Planung und Organisation des Schulbusbetriebes. In: Neue deutsche Schule 19 (1967), S. 13–15.
- SANDFUCHS, U.: Schule als Umwelt des Kindes – aufgezeigt am Problem der Schulgröße. In: Schulleben konkret: zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung (hrsg. v. R.W. KECK und U. SANDFUCHS). Bad Heilbrunn 1979, S. 48–61.
- SCHELLENS, P.J.: Redelijke Argumenten. Utrecht 1985.
- SCHIKORR, R.: Die Wiedereinrichtung „wohnnaher Grundschulen“ in Baden-Württemberg. In: Erziehung und Unterricht 139 (1989), S. 627–631.
- SCHWAB, M.: Wie groß und wie klein soll eine Grundschule sein? In: Grundschule 16 (1984), H. 6, S. 16–19.

- STRUCK, G.: Zur Theorie juristischer Argumentation. Berlin 1977.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.
- TOULMIN, ST.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975.
- VIEHWEG, TH.: Topik und Jurisprudenz. Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung. München ⁵1974.
- WEBER, M.: Kürzer! Schneller! Billiger! Kosten-Nutzen-Rechnung für den Schülertransport. In: Schulmanagement 8 (1977), H. 5, S. 450–451.
- WENDER, I./SCHADE, F.-D./GARBS, S./KRAUSE, U./SCHWETJE, B.: Aggressionsverhalten von Kindern im schulischen Umfeld. Eine Felduntersuchung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 18 (1984), H. 4, S. 218–231.
- WIND, G.H.: Der Schulbus. In: Schulmanagement 2 (1971), H. 3, S. 74–78.
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 427–444.
- WITTMANN, P.: Der Schülerverkehr in ländlichen Regionen. Eine empirische Untersuchung seiner Wirtschaftlichkeit. Göttingen 1980.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871 – 1952. Ratingen 1975.

Anschrift des Autors

Dr. Lothar Wigger, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 86 40, D-4800 Bielefeld.

Das Wissen im Bild

Zur Ikonographie des Pädagogischen

1. Beabsichtigte Ikonographie

Im Zusammenhang dieses Aufsatzes soll es lediglich um konventionelle Bilder gehen, sogar nur um einige von ihnen, solche des Erziehungssujets. Derartiges Material ist für die Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht neu. Sie verwendet Bilder vor allem in zwei Bereichen, dem der Historischen Pädagogik und dem der Ästhetischen Bildung; und vielleicht scheint sogar die Frage überflüssig, ob es für beide den gleichen Umgang mit dem Bild geben kann.

Wie selbstverständlich mit Nein wäre sie zu beantworten, wenn davon auszugehen wäre, daß den Geschichtsschreiber nicht die ästhetischen Wirkungen der Bilder interessieren; diese ergänzen ihm dann von Fall zu Fall sein bereits verfügbares Wissen, sei es um lebensweltliche Details – wie sah im Spätmittelalter eine Schultube aus? –, sei es um verdeutlichende Kontexte – die Abbildungen des *orbis pictus* lassen die *Pansophia* des COMENIUS erst in vollem Umfang verständlich werden.

Der Geschichtsschreiber kann freilich sein Bildmaterial nicht nur als Illustration seines Textes, sondern als eine Mitteilung eigener Gültigkeit im Sinne einer Quelle nutzen¹. Dann belegen ihm nicht Abbildungen bestimmte Tatsachenbehauptungen, denen sie beigefügt wurden, die Bilder geben vielmehr, interpretativ erschlossen, Zustände wieder, aus denen eine „Geschichte des Denkens und Fühlens“ (LE GOFF) sich speist. Sie bedarf der Bilder auf andere Weise, gleich ob sie im Übrigen als Historische Sozialwissenschaft (WEHLER/KIRK 1988, S. 128) oder als Historische Anthropologie (MEYER 1987, S. 176; FEBVRE 1988, S. 100) verstanden werden möchte.

Je nachdem, wie sich die Interpretationsaufgabe zu stellen scheint, sieht man in den Bildern authentische „Zeugnisse“ oder bloße Aussagen, doch die Ästhetik des Bildes kann keinesfalls mehr ausgegrenzt bleiben. Interpretationen, die Bilder grundsätzlich als Ergebnisse von Bildungsprozessen ansehen, die „sich der Beziehungen zwischen Kunst, historischer Wirklichkeit und Bildungsprozeß“ annehmen (MOLLENHAUER, Ms. 1983), wollen aus dem Bild als dem Produkt einer Lebensform Schlüsse ziehen, dazu gehören die ästhetischen Prozesse der Bildschöpfung ebenso wie die darin widerscheinenden Meldungen oder Falschmeldungen über gesellschaftliche Regeln; „alle Produkte, die eine Lebensform enthält oder hervorbringt, sind also, der Möglichkeit nach, bildungsrelevant“ (ebd.).

Trotzdem könnte eine Geschichte des Erziehungsdenkens und -fühlens den Unterschied zwischen solchen Hervorbringungen machen, welche imaginierte Lebensformen bloß enthalten und solchen, welche sie absichtsvoll ausdrücken. Mit dieser Unterscheidung ginge man nicht auf die Zuordnung Ästhetische Erziehung – Historische Pädagogik zurück, man würde schlicht zwischen der beabsichtigten Ikonographie eines Bildes und

der in ihm enthaltenen Ikonologie unterscheiden (BIALOSTOCKI 1979, S. 15f.). Erstere vermittelt das Wissen, welches das Bild zeigt, die andere dasjenige, welches sich aus der Lektüre des Bildes nachträglich erst ergibt.

Ein Bild zeigt, einbezogen in die Anordnung seiner Farben und Formen, was dem Künstler selbst oder seinem Auftraggeber bewußt und über das bloße Anschauen hinaus wichtig war; sei es, daß der Darstellung etwa eines Kindes im Familienkreis ein ausdrückliches Erziehungsprogramm vorgegeben werden sollte, sei es, daß eine dem Zeitgenossen eindeutige Tradition der Erziehungsverhältnisse in der Familie hier sinnfällig wird. Das Programm wie die Verhältnisse wären durch unsere Lektüre als eine beabsichtigte Ikonographie zu rekonstruieren; die interpretierte Ikonologie desselben Bildes wollte dann auf die Beschreibung und Deutung eines Gesamtbildes hinaus, welcher alles, was sich darauf ereignet, als erst noch zu Lesendes und erst noch zu Verstehendes gilt. Von einer derartigen Ikonologie, kunstwissenschaftlichen Intentionen entsprungen, wären die absichtsvollen ikonographischen Daten in eine Identifizierung des Bildsinnes einzubeziehen. Denn beide nehmen freilich teil an der Geschichte des „Imaginären“².

Die Einbildungskraft, konstitutives Element der historischen Welt, wie es jegliche Hermeneutik voraussetzt (BÄTSCHMANN 1979, S. 471ff.), wird uns in Bildern, indem diese das Begriffliche überschreiten oder es unterlaufen, nur besonders auffällig.

2. *Das Wissen im Bild*

Die Wendung besagt, gemalte, photographierte und vielleicht sogar bloß gesehene Bilder enthielten Wißbares, das sie dem Blick eines Betrachters preisgeben. Dabei kann es schon als fraglich gelten, ob sie wirklich mehr zu bieten haben, als hier und jetzt geltende Erscheinungen für das Auge. Aber durch das Auge geht ein Blick hindurch, und wahrscheinlich spekuliert die oben vorangestellte Wendung mit diesem Blick, als ob er das Sehen wie das Malen wie das Entziffern eines Bildes bewerkstellige. Gelangt durch ihn Wissen in das Bild und bei der Lektüre wieder heraus? Das Problem liegt darin, was dem Blick als Operator zugetraut werden kann. Denn der Blick operiert mit Bezug auf die vorgestellten Erscheinungen, er nimmt zu ihnen eine Beziehung auf.

STAROBINSKI hat das sehr dramatisch dargestellt: „Nur mit Mühe hält sich der Blick an die reine Feststellung der Erscheinungen... Jenseits der üblichen Synästhesien strebt jeder Sinn danach, seine Kräfte auszutauschen. Der Blick will Wort werden, er ist bereit, die Fähigkeit der unmittelbaren Wahrnehmung zu verlieren, um die Gabe zu erwerben, das was ihm entflieht, dauerhafter zu fixieren“ (STAROBINSKI 1984, S. 6).

Vorsichtiger ausgedrückt hieße das, der Blick verharre nicht vor den Erscheinungen in unschuldiger Kontemplation, bis der Intellekt zu arbeiten beginne, er verhalte sich so, als ob Sehen und Wissen kategorial vereinbar seien (MANNINGS 1979, S. 442). Wird die spiegelbildliche Frage nach dem Bild im Wissen gestellt, läßt sich, was bisher vom Blick gesagt wurde, entsprechend an der Rede vorführen: „Umgekehrt sucht die Rede oft sich auszulöschen, um den Weg für eine reine Vision offen zu lassen, für eine Intuition, die den Lärm der Wörter gänzlich vergessen würde.“ Das Bild im Wissen, sei es lexikalisch definierbares Emblem, sei es freie Metapher der Poesie, kann nach der Darstellung STAROBINSKIs ohne „Lärm“ auskommen. Dann würde das Wissen aus den Wörtern nicht mehr rauschend vermittelt, sondern der Schrift entnommen. Nun hat STAROBINSKI seine rhetorische Figur „Lärm“ mit „auslöschen“ und „vergessen“ verbunden und sie damit

psychoanalytisch interpretierbar gemacht. „In jedem Bereich scheinen die höchsten Kräfte jene zu sein, die eine abrupte und ins Gegenteil verkehrende Substitution bestimmen“ (STAROBINSKI 1984, S. 6). Bild-Zeichen und Sprach-Zeichen sind zwar irreduzibel, doch den Verdrängungsenergien der Einbildung gelingen wohl wechselseitige Ergänzungen, Kompensationen der Kontexte Bild und Sprache um des vollkommeneren Wissens willen und unter extremen Bedingungen sogar radikale Austauschprozesse, in denen das eine das andere repräsentiert.

3. *Bild-Lektüre*

Eine angemessene und erfolgreiche Methode zur Erschließung von Bildquellen wird mit Recht in der Ikonologie PANOFSKYS und deren revidierten Fassungen gesehen³. Damit ließe sich im Bild Wissen aufdecken, zeigte es sich als bestimmte Emblematis, für deren Deutung vornehmlich Kennerschaft erforderlich ist, oder als implizierter Bildsinn, der einer auf PANOFSKY sich berufenden Hermeneutik nach aus der „Anamnese des Bildlogos“ oder durch eine „Archäologie des Sinns“ sich ergibt (BÄTSCHMANN 1979, S. 473, 476). Bisweilen wird die Ikonologie wie ein Stufenschema aus Beschreibung, Ikonographie, Ikonologie dargestellt, man reduziert sie auf drei aufeinander folgende Qualitäten des Deutens. Das ist schon für die Schematisierung der Methode zu wenig; PANOFSKY legte eine solche als Matrix an, die keineswegs ganz einfach handhabbar ist. Sie bietet eine Übersicht über ein wissenschaftliches Vorgehen, doch dabei bezieht sie vorwissenschaftliche Faktoren mit ein, ebenso Voraussetzungen in der Person des Interpreten, andererseits auch Fähigkeiten über die Wissenschaft hinaus: intuitive Synthese (PANOFSKY 1979, S. 214, 221). Wenn nun die Erziehungswissenschaft die Ikonologie in Anspruch nimmt, sei es für historische Quellenarbeit, sei es mit der Absicht Ästhetischer Bildung, müßte der gesamte von der Matrix abgedeckte Komplex zur Geltung kommen. Deren Randbereiche führen ebenso zum Wissen im Bild wie die mittlere Partie zur Analyse konventionaler Sujets (ebd., S. 223).

Die Ikonologie ist kunstwissenschaftliche Hermeneutik, gerade sofern „durch die neueren Diskussionen Anlaß gegeben ist, diese (vorwissenschaftliche, K. W.) Ebene des Verstehens nicht nur als Vorstufe zu fassen. Vielmehr stellt sich hier bereits eine Aufgabe, die schon in SCHLEIERMACHERS Begriff der ‚grammatischen‘ Interpretation enthalten ist... Das gilt für das Verstehen von Texten (sprachlichen und nichtsprachlichen) überhaupt“ (MOLLENHAUER, Ms. 1983). Weiter schließt PANOFSKYS „Ausrüstung für die Interpretation“ natürlich die Lesefähigkeit und die Gabe, sie bewußt gegenüber einem Bild zu üben, ein; die „Akte der Interpretation“ beginnen wie der Leseprozeß mit dem Abtasten der Bildtextseite. Die tastende Bewegung des Auges ist der Anfang der Beschreibung des Bildes, die Augen bewegen sich über die Fläche nach bestimmten Regeln, so daß das perzeptuelle Bild entsteht. Parallel zum Lesevorgang folgen Fixierungen und Identifizierungen, Dekodierungen und deren Überprüfung mit Hilfe von Korrektiven, bis die bewußte Deutung der gewußten Bedeutungen vorläufig abgeschlossen ist. Die Einordnung in einen stilgeschichtlichen Horizont bedarf einer Wiederholung des ursprünglichen Tastens, das perzeptuelle Bild wird zurückgerufen, um es den Bedeutungen zu unterlegen (GOODMAN 1977, S. 306-309). So ähnlich könnte das Diagramm einer Bildlektüre verlaufen, das den Vorgang analytisch wiedergibt, um ihn methodisch verfügbar zu machen.

Im Akt des Abtastens, versteht man ihn als Phase, ereignet sich nun offenbar „der erste Blick“. Dessen konstitutive Funktion für kulturelle Ordnung wurde an gesehenen Bildern untersucht (SAHLINS 1981, S. 255-287). Es zeigte sich, gerade der erste Blick ist Blick eines jeden Betrachters jeglichen Objekts. Wird auf den ersten Blick beim Abtasten einer Lesebuchseite die Schrift von der Nicht-Schrift unterschieden, was „unterscheidet“ der erste Blick einer Bild-Lektüre? Mit dem ersten vermeintlich noch frei schweifenden Blick werden grundlegende Ordnungsfaktoren beachtet. Ein flüchtiger Blick schon schaut auf hell oder dunkel, auf gerade oder gerundet, auf grün oder rot (ebd., S. 255, 274, 282). Im ersten Augenblick bereits treten Bedeutungen auf, das bloße Hinschauen hört auf eine anonyme kulturelle Ordnung. Der mittelbare Diskurs, gebunden an Fixierungen und Identifiziertes, vermag erst danach das Bild zu lesen und dessen Komplexität aufzulösen, indem er das Bild erklärt (BIALOSTOCKI 1979, S. 17). Für den Betrachter ist sein erster Blick unkontrollierbar, erst danach wird er die Miniatur „niedlich“ finden oder das Monumentalgemälde „gigantisch“, um so deren Komplexität allmählich zu entwirren.

Die Imagination, das in Erscheinung getretene „Imaginäre“, steht nicht für „Form“ oder „Sinn“, es meint zunächst die durch das Bild präsente Einbildungskraft. Der Begriff bezieht sich auf jenes menschliche Vermögen, welches zwar unvernünftiges, unbegriffliches doch unvermeidliches Medium unserer gesamten Wirklichkeitskonstitution ist. Für unsere Vorstellungen von Realität, auch der historischen, der politischen, der pädagogischen, müssen wir Phantasie, Schein, Fiktion, kurz Imaginäres investieren. Bei dem Versuch, die Geschichte des Erziehungsdenkens zu schreiben, wären die Spuren von Mentalitäten wie von Dementialitäten nachzuzeichnen. Die Ikonologie endet nicht dort, wo der Index endet (BIALOSTOCKI 1979, S. 55).

4. Ikonographie des Pädagogischen

Schließlich zu der Frage, ob es zur Historie der modernen Pädagogik eine Ikonographie gegeben hat, und welches die geschichtlichen Bedingungen gewesen sind, die sie entstehen und wirksam werden ließen. Wurden nicht längst vor der Pädagogik, seit eh und je, Erziehungssituationen bildlich dargestellt? Die Familie, Lehrer und Schüler, spielende Kinder kennen wir als Repräsentationsfiguren wie als Genrebilder seit der Antike. Hier lassen sich auch bereits Motivtraditionen rekonstruieren. Daneben gab es die Ikonographien der Götter-Kinder, des Herakles, des Amor und des Jesus; für Zeiten wie das Mittelalter scheinen sie sinnbildlich das Kind wiedergegeben zu haben. Sucht man nach einer beabsichtigten spezifischen Ikonographie der Erziehungsverhältnisse, müßte diese daran kenntlich sein, daß die Bilder zu einer besonderen Mitteilung über das Kind und die Erziehung in lehrhafter oder apologetischer Absicht geschahen. Eine Ikonographie des Pädagogischen setzte freilich darüber hinaus wissentliche Entsprechungen mit dem modernen Erziehungsdenken voraus. Solche Bilder suchten das Erziehungsdenken und -fühlen ihrer Betrachter zu erhellen, ihre ikonographischen Rekonstruktionen, läse man sie ikonologisch, würden den Sinn solcher Erhellung verraten. Die geschichtlichen Bedingungen einer Ikonographie des Pädagogischen glichen denen, welche die Künstler seit dem Aufklärungszeitalter antreffen. Bis zum Spätmittelalter verfügte die Kunst über allgemein verbindliche Konventionen, oder diese verfügten über sie, so daß sie eindeutig lesbar war; dann nehmen die Bildwerke im Zusammenhang der mehreren Renaissanceen wie schon in der Spätantike Dialogcharakter an (BIALOSTOCKI 1979, S. 19). Sie werden

von zwei Prinzipien beherrscht, figürliche Darstellung und sprachliche Referenz (FOUCAULT 1974, S. 25); das erste schließt Ähnlichkeit ein, das andere aus. Die niederländischen Barockmaler beriefen sich auf HORAZ: *Ut pictura poesis*. Das Spiel zwischen den Sinnen wurde erregt und die Spiegelung: Wissen im Bild – Bild im Wissen war Thema. Konnten die beiden Systeme sich überschneiden oder gar miteinander verschmelzen oder nur eines dem anderen untergeordnet werden? „Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht, jenes schaut um, wohin es will, dieses nimmt auf, was ihm zugeführt wird“ (CHAPEAUROUGE 1983, S. 61; MÜLLER-ROLLI 1989). Die Lesbarkeit und die Sicherung von deren Konventionalität geschah durch Pathosformeln und eine enzyklopädische Emblematik (HECKSCHER 1979, S. 116, 121; HENKEL/SCHÖNE 1967). Seit der Gegenreformation suchten diverse Ideologien sich durch Bildtexte zu verbreiten. Hier brach die Zeit für eine Ikonographie des Erziehungsdenkens an, eine von Theologie, Altertumskunde und Volksweisheit angeleitete Schilderung beispielhafter Erziehungsszenen. Ein Triumvirat DESCARTES, REMBRANDT, COMENIUS wurde bereits als „angenehme Hypothese“ vorgeschlagen (MOLLENHAUER 1986, S. 115).

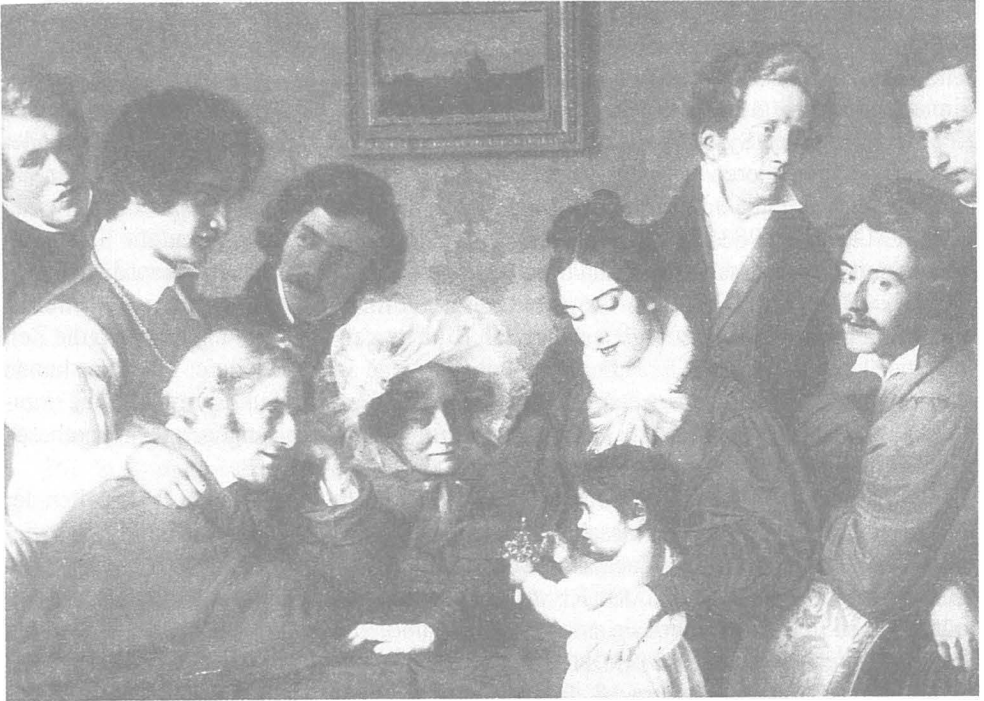
Bei Durchsicht der modernen Jahrhunderte würde vermutlich die mit Bildquellen der Pädagogik arbeitende Geschichtsschreibung zunehmend oder wechselnd auf die Schwierigkeit stoßen, sich auf individuell ausgestaltete Bilderwelten von Künstlern einlassen zu müssen. Maler wie DAVID, BLAKE, RUNGE setzten ihre ikonographischen Phantasien melodramatisch in Szene, wobei sie sich ältester Symbole bedienten, als handle es sich um ihre persönlichsten Gesten (STAROBINSKI 1981). Es scheint abzusehen, daß das Pädagogische in den Bildern seit dem 18. Jahrhundert, und nicht nur bei den Spezialisten des Genre, zu Motivanknüpfungen geführt hat, die einerseits die alten Götterkinder reaktivierten, andererseits eigene Traditionen hervorbrachten. Ob dabei mehr herauskam als Realismus plus „abgenutzte Klischees“ (BIALOSTOCKI 1979, S. 41), müßte sich zeigen.

Es folgen Beispiele aus der Biedermeiermalerei und der Photographie des 20. Jahrhunderts.

5. *Um das Kind*

„Die Familie Bendemann“, ein Gemälde von JULIUS HÜBNER⁴, zeigt eine Anzahl eng aneinander gerückter Frauen und Männer, unübersichtlich gruppiert um ein kleines Kind im Vordergrund, das ein zierliches Spielzeug hält. Ein Zusammensein von Erwachsenen, das sich offenbar um das Kind dreht. Dieses, vom Arm seiner Mutter umfassen und geschützt, bewegt seine Arme und Hände frei, hält in der einen Hand sein Spielzeug und weist mit der anderen darauf hin. Denn die Großen schauen schweigend auf das Kleine, als ob dieses ihnen seine Hantierung erklärte, oder sie tauschen Blicke aus, als ob sie sich über eine eben vernommene Erklärung des Kindes verständigten. Nur einer schaut aus dem Bild heraus, der Maler, der durch diesen Blick sein Selbstbildnis zu erkennen gibt. Ein Betrachter, folgt er den Blicken der Dargestellten, fixiert mit ihnen am Ende das Kind. Sein Blick, wie der der Eltern, hält bei dem tätigen Kind und versucht den Gegenstand in seiner Hand mit ihm zu enträtseln: Ist es ein Glockenspiel?

Ist das Kind ein Junge oder ein Mädchen? Es folgen die Identifizierung des Gesamtsubjets, Wohnzimmer mit Familie, und die Frage, welche Rolle den einzelnen Personen zugeschrieben werden soll. So gewinnt der Betrachter auf der Skala der Lektüre an Höhe, von der aus er die Versammlung als in einem bedeutsamen Gespräch befindlich erkennt.



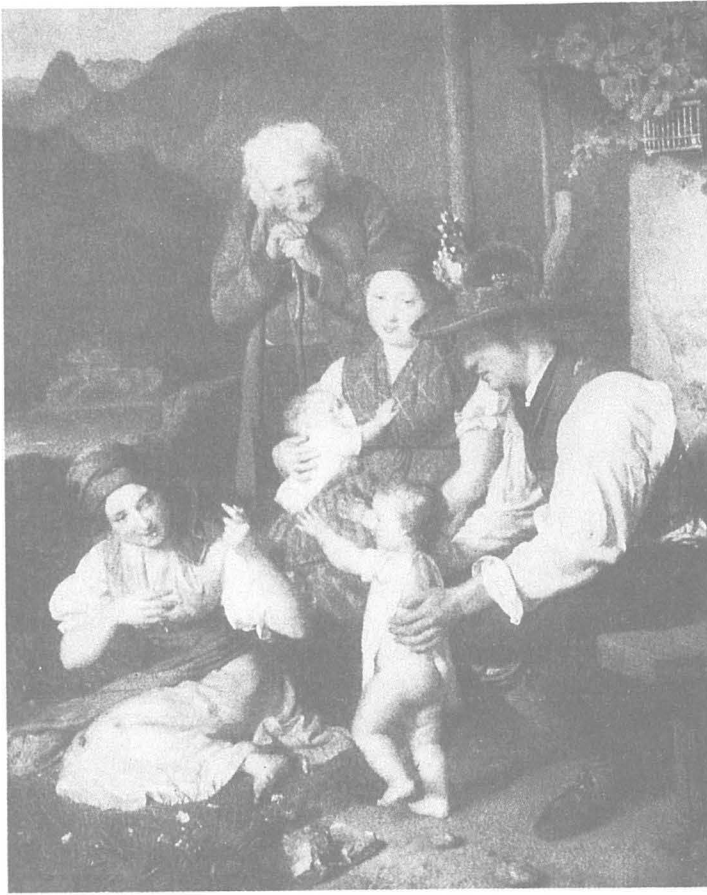
Dann erinnert er sich an Biographie und Oeuvre des Malers, wodurch er ein erstes Korrektiv nutzt, bedenkt dessen nazarenische Provenienz und renaissancistischen Vorbilder. Im Horizont der Deutungen erscheint als Schema des Bildes die ikonographische Ordnung der *Sacra conversazione*.

Das Motiv einer Versammlung um das Kind wurde bereits im 18. Jahrhundert vom pädagogischen Denken für seine Ikonographie in Anspruch genommen, so auf einer von CHODOWIECKIS Illustrationen des JUNG-STILLING (JUNG-STILLING 1982, S. 50ff.). Er, achtjährig, der dem Pastor und anderen erwachsenen Männern zu deren Erstaunen aus der Bibel vorliest und sie ihnen erklärt, figuriert ganz als 12-jähriger Jesus zwischen den Schriftgelehrten. Das Antlitz des engel- oder putthaftern Knaben zwischen den nach der Physiognomik gezeichneten Gesichtern der Erwachsenen imaginiert das Kind, auf das zu hoffen und von dem zu lernen bleibt.

In die so neubegonnene Bildtradition ließe sich HÜBNERS pädagogisch gewendetes Familienporträt gut einreihen. Es ist durchaus ein Programm, mit dessen Hilfe der Maler seine Gesellschaft inszeniert. Es verlangt, man möge das Kind studieren: „...eine getreue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes nebst den wahrgenommenen Folgen und Wirkungen derselben, Bemerkungen der ersten Äußerungen von Selbsttätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude und Schmerz; Gebrauch des Körpers und seiner Sinne...“ (ROESSLER 1961, S. 267) heißt es in einer Anweisung von 1785 an die Eltern, ein Journal über ihr Kind anzulegen. Beabsichtigt war, ein Kind beschreiben zu lassen, wie es seinen eigenen Haltungen und Bewegungen nach sich selbst darstellt. Ein Kind, über das ein solcher Text angefertigt wird, gerät selber zum Bild, und seine Eltern haben dieses zu verstehen; die in ihm liegenden Motive sind zu suchen und festzuhalten. Die feierliche Versammlung der Familie Bendemann galt einem Kind, welches



wohlbehütet und frei zugleich in ihrer Mitte weilte. Es vollführt im Bild „das reine Spiel mit einem ihm hingeebenen Apparat“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 200), hantiert, sucht zu verstehen, und niemand belehrt es, es belehrt sich selbst und belehrt die Gesellschaft um es herum über sich. Die Gesellschaft gibt sich der Betrachtung hin, ihr Gegenstand ist die Tatsache „selbsttätiges Kind“. Die Ikonologie könnte mit ihrer Deutung, die jetzt „wesentliche Tendenzen“ des Zeitgeistes oder „die Weltanschauung“ einbezieht, über den Index hinaus geraten (PANOFSKY 1979, S. 223, 55). Symbolisch für den ersten Blick und für das wiederholend sammelnde perzeptive Auge bleibt am Ende die hier spürbare Stille, in welcher alles auf dieses Kind hört, eine glockenhelle Stimme. Mit CHODO-WIECKIS Stich, HÜBNERS wie mit dem nun folgenden Bild WALDMÜLLERS liegen ikonographische Formulierungen pädagogischer Absichten vor, die jeweils rekonstruierbar scheinen. Von den Künstlern ist auf alte Muster zurückgegriffen worden, um die eigene



Imagination zu gestalten, und das heißt sich selber erfahrbar zu machen. Diesem Akt, der den „Bildsinn“ in Erscheinung treten läßt, widmet sich die ikonologische Interpretation.

Das Bild einer österreichischen Bauernfamilie, das FERDINAND WALDMÜLLER vermutlich nach 1850 malte, trägt den Titel „Der erste Schritt“. Den ersten Schritt eines Kindes beobachten der Vater, sein Kind leise stützend, hinter ihm auf einer Bank hockend, die Mutter mit dem Jüngsten an der Brust, der Großvater, auf seinen Stock gelehnt nachdenklich den Enkel betrachtend, und eine junge Frau, die Tante vielleicht, wie sie mit dem Finger das Kleine in die Selbständigkeit lockt. Das Bild verherrlicht freie Eigenständigkeit; die sinnbildliche Gegenwart der Lebensalter wie der Natur enthält Hinweise auf den Umfang dessen, was es zu verstehen geben will.

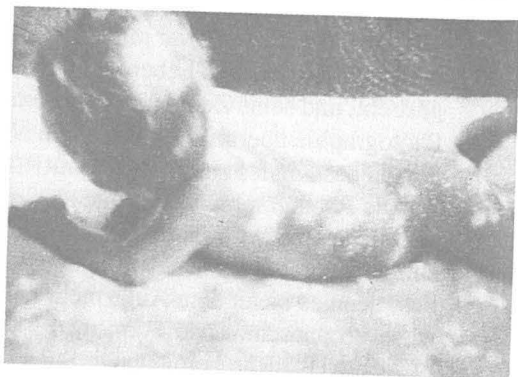
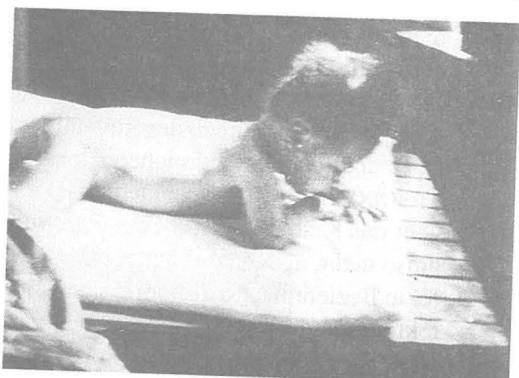
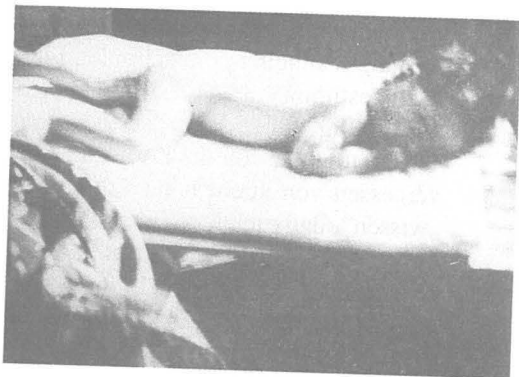
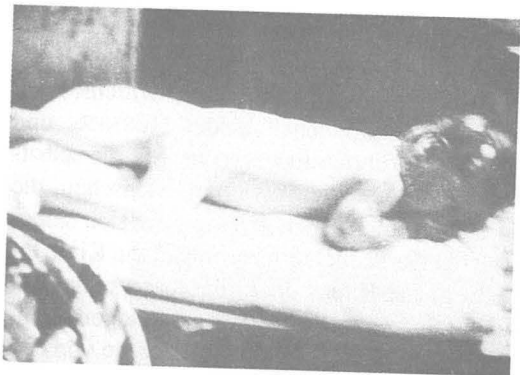
Die bisher aus der beabsichtigten Ikonographie der Bilder CHODOWIECKIS, HÜBNERS und WALDMÜLLERS zu ziehende Quintessenz bestätigt in etwa, was die Historische Pädagogik bereits weiß: „Achteten daher Aufklärung und Neuhumanismus die Kindheit als wahre Menschlichkeit im Kinde, so verehrte die Romantik das Phantasievolle und Göttliche im Kinde, das Biedermeier schließlich das Gemütvolle, Harmonische des Kindes. Daraus ergab sich der pädagogische Auftrag, die kindliche Lebensform in ihrer Eigentümlichkeit zu pflegen und zu fördern“ (HERRMANN 1989, S. 60). Doch um von dort zu einer synthetisierenden Ikonologie und ihrem Horizont zu gelangen, wären diese pädagogischen Sinnbilder mit traditionell repräsentativen Familienporträts zu vergleichen, deren

es offenbar während des ganzen 19. Jahrhunderts noch bedurfte, und die an der alten Vorstellung festhielten, die zentralen Figuren seien diejenigen, die von ihrer sozialen Rolle dazu bestimmt sind, und sie hätten den Raum zu beherrschen, so daß die Hierarchie auch augenfällig wird. Statt dessen wurden die hier beschriebenen Bilder HÜBNERS und WALDMÜLLERS von der Peripherie her bestimmt, sie führten Erwachsene vor, die selbstvergessen von ihrem Kind Erklärungen und Eigenständigkeit erwarten, Menschen, die „wissen“, daß nichts von ihnen, aber alles von diesem Kleinen abhängt, die sich selber nur eine Nebenrolle zugedacht haben. Sie fixieren das schüchtern zerbrechliche Kind, ihr übermächtiges Volumen läßt ihm keinen Ausweg, ihre Blicke überprüfen jede seiner Reaktionen. Seine Tugend erscheint vor ihnen völlig überdimensioniert, sein Versagen könnte nur katastrophal sein. „Die Eltern haben es nicht leicht. Der Abstand, der sie von den Kindern trennt, nötigt sie mit den Kindern spitzfindig, das heißt: mit Verständnis, was nichts anderes bedeutet als: mit Furcht umzugehen... Die gleichzeitige Abwesenheit beider Richtschnuren: die des Verständnisses und die des Unverstandes... zeigt sich in jedem Umgang von Kindern und Eltern“ (VAN DEN BERG 1960, S. 86). Waren dergleichen resignative Anwandlungen der Romantik und dem Biedermeier fremd? Bedenkt man die große Bedeutung der zahlreichen Kinderkarikaturen der Zeit, von HEINRICH HOFFMANN bis THEODOR HOSEMANN, kann man leicht vermuten, diese Art Phantasien von Erwachsenen über das Kind könnten für das Pädagogische wichtige Konsequenzen gehabt haben. Dies umso mehr, als von den Witzbildern, die bisweilen geradezu Feindbilder wurden, eine direkte Beziehung zur Tiefenpsychologie des 19. Jahrhunderts besteht. HOFFMANN war Direktor einer Nervenlinik, die Pädagogen selber skizzierten die ersten Modelle von seelischen Verdrängungsmechanismen. Schließlich sei daran erinnert, daß die Kinder LUDWIG RICHTERS und die HEINRICH HOFFMANNs gleich weit verbreitet waren, Multiplikatoren von Erziehungserfahrungen. Die Ikonographie des Pädagogischen hat gerade um diese Zeit ein Repertoire von Motiven bereitgestellt, dessen sich die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Kinder bedienen mochten.

6. *Photographien von Kindern*

Seit dem 17. Jahrhundert gab es Spezialmaler für Kinderbildnisse, deren Hauptaufgabe bestand darin, das alte Bedürfnis nach einem Abbild des Nachkommen zu stillen. Sich seiner Nachkommen bildlich zu versichern, dieses Verlangen konnte freilich dann die Photographie unübertrefflich gut erfüllen. Sie vermochte jeden der Augenblicke eines Kinderlebens zu bewahren, eine vollständige Bestandsaufnahme dessen war nun grundsätzlich möglich und zwar mit einer Authentizität, die alles bislang geübte übertraf. Ganz und gar glaubwürdige Lebensechtheit und Ähnlichkeit hatte CHODOWIECKI natürlich angestrebt, und seine Zeitgenossen meinten, sie in seinen Graphiken vor sich zu haben. Die Photographie übertraf ihn, vor allem aber gelang es durch sie, eine echte Emanation der Person des Kindes zu erhalten (BARTHES 1985, S. 13).

Die Photographie vermochte also der pädagogischen Nötigung zum Natürlichen und zum Echten zu genügen. Echt, denn das vorliegende Bild läßt sich als chemisches Produkt zurückdatieren auf ein ursprüngliches Jetzt, das Datum der Aufnahmehandlung. Natürlich, denn es bietet dem Auge mehr als Ähnlichkeiten mit der originalen Person, wie gewisse übereinstimmende Formen, das Photo löst Äquivalenzen aus (GOMBRICH 1984, S. 280ff.), wie solche bereits beim Photographen eine spezifische Weise seiner Aufnahme-

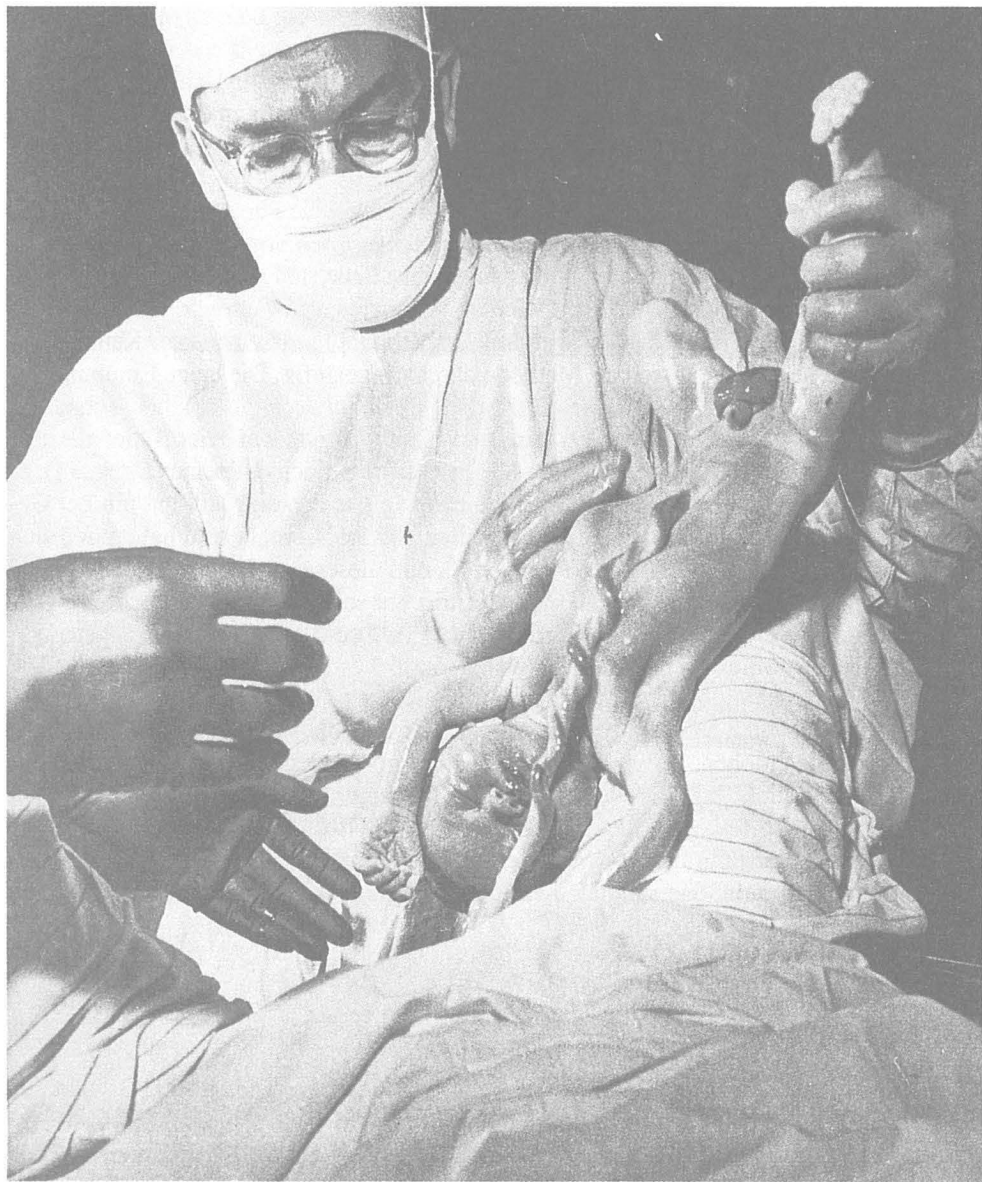


handlung bestimmen, weshalb er sich und seinen Gegenstand so oder so plaziert und ihn in genau diesem Augenblick festhält. Das Datum des Photos macht den Betrachter zum echten Zeugen eines Augenblicks (BARTHES 1985, S. 93), der bis zu ihm hin dauert, und zum Zeugen einer Geste oder Pose, die ihn noch erreicht. Näher kann er der Person nicht sein: Mich sehen die Augen meines Kindes an (ebd., S. 11), Datum und Pose fixieren mein einmaliges Kind.

Es entstanden in den bürgerlichen Elternhäusern zahlreiche Phototagebücher, welche die Entwicklung der Kinder nachwiesen. Beobachtungsserien von deren Heranwachsen und vom Erwachen von deren Intelligenz. Umgekehrt ließe sich sagen, PIAGET habe mit seinen Momentaufnahmen von der Entwicklung Laurents ein wahres Journal über sein Kind geschrieben (WÜNSCHE 1988). In Form von Schnappschüssen aus der Kamera war dergleichen seinen Zeitgenossen als Methode durchaus geläufig. Die lange Einübung des pädagogischen Blicks bei bürgerlichen Eltern ließ kleine Photofallgeschichten entstehen, deren Sujet nicht einfach ihr Kind, sondern dessen Entwicklung war. Hier Bilder aus dem Jahr 1928 von einem sechs Monate alten Knaben: er liegt flach auf seiner Decke (1), er gerät in Bewegung, hebt ein Bein (3), seine innengeleitete Motorik läßt ihn mit der Gegenbewegung den Kopf heben (4), es gelingt ihm, den Kopf erhoben zu halten und sich umzuschauen (5); da weiß der Vater Photograph, daß dieses die Haltung ist, auf welche es (pädagogisch, ikonographisch) ankommt, er tritt vor sein Kind und läßt den sich Umschauenden in das Objektiv blicken (6), das gleiche Bild sucht er wieder aus nächster Nähe (7), und wie zum Beweis nimmt er die gleiche Pose diesmal von rückwärts auf (8). Die zentrale Imagination enthalten die Bilder (5) und (6), am stärksten (5), das den ganzen nackten ausgestreckten Körper vorstellt, wie er sich vorn auf die Arme stützt, den Kopf mit Anstrengung erhoben. Diese Aufnahme nun entspricht ziemlich genau einer Bildtradition, die gewiß nicht gesucht worden war: das Baby auf dem Eisbärfell. Das hatte auch nicht flach auf dem Bauch zu liegen, bloß erotisch leiblich, es hatte selbstbewußt den Kopf zu heben. Vielleicht haben wir hier eine der Bildformeln, in denen sich ein Erziehungswissen ausspricht, das sich der Lektüre der Ikonographie des Pädagogischen erst verdankt⁵.

7. *Ein Kind der family of man*

The Family of Man, „größte Photoausstellung aller Zeiten“, bestand aus 503 Bildern aus 68 Ländern⁶, die 1955 im Museum of Modern Art in New York als „ein Kamera-Testament“ ausgestellt waren. Die Bildauswahl durch EDWARD STEICHEN und seinem Assistenten WAYNE MILLER erfolgte nach der Regel: „Es gibt nur einen Mann auf der Welt und sein Name ist Alle Männer“. Entsprechendes wurde über Frauen und Kinder gesagt. Von MILLER selbst stammten 10 Photos, darunter sieben, welche seine Frau und seinen Sohn zeigten, eine Auswahl aus dem ersten Lebensjahr des Kindes. Sie sollen hier als Beispiel einer bewußt modernen beabsichtigten Ikonographie des Pädagogischen vorgestellt werden. MILLER hatte ausgestellt: zweimal das Gesicht seiner Frau im Schmerz der Wehen; den Sohn unmittelbar nach der Geburt in der Hand des Arztes; den Sohn an der Brust der Mutter; den weinenden vor der Mutter im Bett stehenden Sohn, sein Gesicht in ihren Händen; den Sohn auf dem Arm seiner älteren Schwester am Bett der Mutter; den Sohn kriechend zwischen Tisch und Couch. Von diesen Bildern waren die ersten drei und das letzte Teile großer Arrangements, Tafeln unter jeweils einer bedeutungsvollen Über-



schrift, bekenntnishaft Gesamtbilder. Man würde solche Tafeln, entstammten sie einer vormodernen Epoche, wohl Allegorien nennen.

Beim Bild von der Geburt geht der Blick über ein Tuch, über dem kopfüber der Leib des Kindes hängt, glitschig naß, das Gesicht, Mund und Augen fest verschlossen, und aus seinem Bauch windet sich der Strang der Nabelschnur bis unter das Tuch. Vier Hände erscheinen; die eine hält den Babykörper am Bein empor, drei sind schützend bereit gehalten, bilden einen Raum um das Kind; dahinter das Gesicht des Arztes. Unter dem Kinderkörper etwas Umwickeltes, die verborgenen Schenkel, zwischen denen die Nabelschnur nach oben aus dem verhüllten Mutterschoß heraus in den Bauch des Kindes führt. Darüber geben seine geöffneten Beine das dunkelfarbige Geschlecht des Sohnes preis. Doch

der Photograph, der Vater, hält mit dem Bild die Perspektive der Mutter fest, als ob sie jetzt über das ihren Leib bedeckende Laken hinweg nach unten auf das Geschehen in ihrem Schoß blickte.

STEICHEN und MILLER haben neben die eben geschilderte zwei Aufnahmen von der Mutter plazierte. Sie zeigen ihr Gesicht nach unten wie nach oben, also hin und her geworfen, die Augen fest geschlossen, den Mund vom unterdrückten oder lauten Schrei aufgerissen. Und sie haben dem allen den Titel gegeben: „The universe resounds with the joyful cry I am“ (SCRIABIN). Aber dieses Baby schreit nicht, noch nicht. Der Spruch ist im Katalog über das Bild der Geburt hingedruckt, er ließe sich besser auf die andere Seite beziehen, weil dort ein Schrei festgehalten ist, der der Mutter. Auf sie bezogen, bedeutete er, sie juble ob ihrer gelungenen Mutterschaft: „Ich bin!“ Eine dramatische Differenz. Die hochgradige Indiskretion der Bilder legt die Frage nach einer Vorabsprache und einem gemeinsamen Bildprogramm der Eltern MILLER nahe: war der Blick des photographierenden Vaters der gemeinsame Blick der Eltern, die sich vor der Geburt nämlich über das erwünschte Datum und die Pose des Bildes verständigt hatten? Der Blick durch den Sucher war dann der Verfolger einer bestimmten Bildformel, das Denkmal dieser Sohnesgeburt war ein „Faktum mit Methode“ (BARTHES 1985, S. 90). Für die Aussteller besaß genau diese Schicht einer den ersten Blick codifizierenden Aufnahme grundlegende Bedeutung, ohne sie ließ sich ihr Beweis einer *family of man* gar nicht führen. Mit ihrem ikonographischen Programm machen sie hier begreiflich, ein Neugeborener existiere als Ich-bin und insofern als Mensch. Sie warten nicht einmal den Moment ab, wo das Kind abgenabelt ist und den Mund aufreißt. Ihre Ungeduld soll sich dem Betrachter mitteilen; sie lassen, wenigstens an dieser Stelle ihres Menschheitspanoramas, alle hinter sich, die das Ich ans Machen binden, an „das da“, „nein“, „Mama“ und zeigen uns hier, daß das Ich schon vor alledem da war, ehe überhaupt Abgrenzungen artikulierbar wurden (MOLLENHAUER 1986, S. 132).

Auf einer Tafel neben dem kleinen Bild eines Kindes hinter einem Brettverschluss und dem großformatigen Photo gefangener Koreanerinnen zeigt das letzte aus der Serie MILLERS den Sohn unter Sitzmöbeln und Tisch eines Wohnzimmers der 50er Jahre: schräg angesetzte Sessel- und Couchbeine, ein Tischbein dazwischen, dahinter das Kind, dem es eben gelang, seinen blonden Kopf und die linke Schulter samt Arm vorn durchzuschieben, während sein übriger Körper dahinter auf dem Bauch liegt und sich gegen die Hindernisse stemmt. Der Ausdruck des Gesichtes, angestrengt und ärgerlich, droht vielleicht in ein Weinen umzukippen.

Das Tischbein hindert das Kind, ein Kleidungsstück an sich zu ziehen, die linke Hand kriegt eben einen Zipfel davon zu fassen. Ein Schnappschuß, der Kleine wurde von seinem Vater beim Herumkrabbeln überrascht; der Vater seinerseits muß extra unter den Tisch gekrochen sein, so wichtig war es ihm, die Situation zu dokumentieren. Er hat die Kamera beinahe in gleiche Höhe mit dem Kopf des Kindes gehalten, konnte somit auch dessen Gesichtsausdruck aufnehmen.

Der pädagogisch orientierte Betrachter, und die pädagogische Orientierung wird vom Photo jedenfalls aufgenötigt, nimmt auf solcher ersten Stufe der Interpretation das photographierte wie ein natürliches Kind wahr; er problematisiert dessen Verhalten entsprechend: Wieso versucht das Kind es alleine, wenn doch sein Vater ihm gegenüberhockt? Deutet der halboffene Mund auf einen Klagelaut oder einen Fragelaut? Ein Unlustmoment, wie es jedem Fragen vorausgeht, liegt offenbar vor, wie lange noch soll man das Kind seinen selbständigen Koordinierungsversuchen überlassen?



U.S.A. Photo - (Copyright) The New York Times



U.S.A. Photo - (Copyright) The New York Times

... the mind is restless, turbulent, strong and unyielding ...
as difficult to subdue as the wind. — Bhagavad-Gita



Der Betrachter des gesamten Bilderarrangements sieht sich bald jedoch angehalten, den Titel zu diesen Photos mitzubedenken und somit eine andere Interpretation zu versuchen, wie sie das Programm und folglich die beabsichtigte Ikonographie beansprucht. Hier steht: „... the mind is restless, turbulent, strong and unyielding... as difficult to subdue as the wind. Bhagavad-Gita“ (P. N. RAO). Dieser Satz aus einem altindischen Erbauungsbuch, welches ein Handeln ohne Kalkül als Weg zur Erlösung empfiehlt, soll mit der Lektüre des Bildes in Einklang gebracht werden. Dazu sollen die beiden Nachbarbilder mit verhelfen, sie verweisen auf Gefangene, Eingesperrte, Ausweglose. Und der Sohn MILLERS?

Ohne die weiteren Photos noch im Einzelnen zu beschreiben: ein Hauptunterschied liegt in der Blickrichtung der jeweiligen Protagonisten. Die hinter Bretterzaun und Stacheldraht haben keinen Gegenstand vor Augen, der ihre Aktivität herausfordert, jedenfalls nicht auf dem Bild. Sie scheinen eher auf die Person des Photographen oder jemanden neben ihm zu blicken. Und in den Raum vor ihnen. Sie meinen den Raum, von dem sie ausgesperrt sind, das Draußen, etwas Grenzenloses. Anders als auf dem MILLERSchen Bild, sieht sich hier der Geist nicht mit einer Aufgabe konfrontiert, er sucht einfach einen Weg weg. In den Gesichtern deuten sich die Gefahren einer aussichtslosen Situation an, Verzweiflung, Trostlosigkeit, Resignation. Das aggressive Potential des Sohnes MILLER funktioniert noch, weil geistige Konzentration ihm Arbeit ermöglicht. Die Aggressionen der anderen könnten sich höchstens zurück auf das Selbst wenden. Der von STEICHEN und MILLER unterstellte Sinn kann vielleicht in jedes der drei Bilder hineingelegt werden, er vermag dem Betrachter aber nicht zu helfen, den einmal anzutreffenden Ausdruck der Bildung des Geistes von dem einer Katastrophe des Geistes zu differenzieren. Hier wäre es wichtig, das Bild MILLERS in eine Bildtradition einzuordnen, in die von Kindern auf dem Bauch liegend und mit erhobenem Kopf, oder in eine andere, ehe man es mit den Symbolen um es herum synthetisiert, mit den Nebenbildern, ihren Helden und Personifizierungen. Gibt es hier eine Gesamtimagination oder nur konkurrierende Imaginationen? Dreimal eine Szene voll theatralischer Gesten, jede bewegt auf den ersten Blick, aber führt sie zu einem Gesamterlebnis vor dem Gesamtbild, was doch die Autoren suggerieren wollten? Auf dieses Ganze gesehen, wirkt der kleine MILLER als eine Miniatur neben dem übermächtigen Gefangenenbild, dazwischen verschwindet beinahe das Kleine hinter den Brettern, seine Augen – im Mittelpunkt der Bildtafel – scheinen dem Betrachter auszuweichen. MILLERS Sohn repräsentiert am Ende den hartnäckig sich bewegenden Geist in einer Welt, die einsperrt.

Beide hier bevorzugt betrachteten Photos der Ausstellung verweisen auf entscheidende Situationen in der Biographie eines Individuums unserer Kultur, den Eintritt in die Existenz und den subjektiven Beginn seines Bildungsprozesses, jedes ein Geburtsvorgang. Das Neugeborene, das schweigend die schreiende Mutter verläßt und als eigenes Wesen dem Vater vor Augen sich befindet, drückt durch das Bild seiner feuchten Haut und die Sichtbarkeit seiner Nabelschnur Eigenexistenz aus. Das verschlossene Gesicht des wie schlafenden Neugeborenen birgt im Auge des Vaters Eigenes: Der Vater sieht, dieser ist bereits, was er denken wird: *I am*. Der Vater wußte, und bezeugt das mit jedem Bild der Serie, am deutlichsten freilich zum Schluß, was die Ausdrucksbewegungen des Sohnes sagen. Die Bedeutung des Sohnes, der hier bloß unter Wohnzimmermöbeln herumkriecht, ergibt sich ganz erst aus der väterlichen Perspektive: das Kind zwischen Tisch und Couch begreift, indem es nach einem bestimmten Gegenstand tastet; es zieht damit durch sein Handeln eine Schlußfolgerung, deren Prämissen die Kultur gelebt hat, von de-

ren Repräsentanten, dem Vater, er, der Sohn, in diesem Augenblick erkannt wird als einer, dessen Handeln in Wahrheit die Frage nach der Kausalität ausdrückt. Und, wie die gesamte Bildertafel behauptet, er entscheidet sich damit gegen eine andere Biographie, gegen eine hinter dem Zaun, wo die Einschränkung zur Unterdrückung und nicht zur Freiheit gerät.

P.S.: Im Sinne einer Warnung PAUL VEYNES (VEYNE, 1990) ließen sich die hier versuchten ikonologischen Interpretationen so eingrenzen: Die Pädagogen wollten aber stets durch sprachliche Texte aufklären und alphabetisieren; es waren nicht die Bilder, die sie mit der Vermittlung ihres Erziehungswissens betrauten; die Bilderwelt der Pädagogik vermittelte nicht ein Wissen, sondern drückte ein Wissen aus; ihre Ikonographie sprach mit der Selbstevidenz eines Orakels; die Betrachter, im Glauben, sich ihm zu unterwerfen, durften es nach eigenem Gutdünken auslegen.

Anmerkungen

- 1 Auch in den kulturgeschichtlichen Darstellungen der Erziehung ist ein solcher Unterschied fast nie gemacht worden, vielmehr galten hier Bilder in der Regel als „Zeugnisse“. So bezeugen in BOESCHS „Kinderleben“, 1900, die Abbildungen, „daß die Eltern ihren Kindern zu allen Zeiten von ganzem Herzen zugetan waren.“ SCHIFFLER/WINKELER finden, „die Bilder aus dem 20. Jahrhundert geben zu Optimismus wenig Anlaß“ (S. 146), wieder spielt das Bild die Rolle des Zeugnisses; ausdrücklich unterscheiden die Autoren nicht zwischen Quelle und Illustration (Vorwort), nun aber mit Kenntnis der ikonographischen Forschung von WITTKOWER bis BANDMANN. Es erstaunt, daß das 24. Beiheft der Z.f.P. nicht anders verfährt; obwohl zum Thema des Heftes längst STAROBINSKIS „Embleme der Vernunft“ vorliegen, begnügt man sich, „in aller Kürze wenigstens erste“ ikonographische Hinweise zu geben (S. 11). Daß, wer sich der Ikonographie bedient, in Bildern „Quellen, nicht Illustrationen“ sieht (LE GOFF) und „über den denkenden und fühlenden, handelnden und leidenden Menschen – sowohl als Individuum wie als kollektives Wesen“ (WOHLFEIL 1986) Aussagen machen kann, scheint für die Erziehungswissenschaft zuerst MOLLENHAUER (1983) versucht zu haben.
- 2 „...daß alle Dokumente, die eine Gesellschaft hinterlassen hat, in Betracht gezogen werden, insbesondere literarische und künstlerische Werke. Das verlangt, daß die Geschichtswissenschaft sich nicht länger einer wesentlichen Dimension der Geschichte verweigert, der des Imaginären, das heißt den Hervorbringungen der Einbildungskraft und den Grammatiken des Traums“ (LE GOFF 1990, S. 50). CASTORIADIS (1975) hat Herrschaftsformen des Imaginären in der Gesellschaft untersucht; das ganze Diskursdreieck ROUSSEAUS und insoweit auch die Pädagogik darf als ein solches, für die realen Ereignisse von „Erziehung“ uns konstitutiv notwendiges Imaginäres angesehen werden. „Der Begriff des Imaginären ist diffizil. Unter ihm versammeln wir diejenigen Vorstellungen, welche die Grenze zwischen unserer Erfahrung und den aus ihr abgeleiteten Folgerungen überschreiten. Das bedeutet, daß jede Kultur, jede Gesellschaft, ja, jeder Sektor einer differenzierten Gesellschaft sein Imaginäres besitzt“ (PATLAGEAN 1990, S. 244). Ikonographien sind „in der Tat das eklatanteste Zeugnis“ auch der jüngst vergangenen Kultur, die unserem Bewußtsein und Gefühl noch vertraut ist. Sie bilden ein noch genauer zu bestimmendes „Repertoire des Imaginären“, dessen Kraft ist „überall präsent“ (ebd., S. 246, 267). Dies trotz des Überflusses und der Überschätzung der Bilder, die für die jetzige Kultur die Einbildungskraft eher unsichtbar werden lassen (vgl. hier über Datum und Pose in der Photographie, S. 257f.).
- 3 Die Geschichte der Ikonologie läßt sich bei KAEMMERLING nachlesen; HECKSCHER untersucht WARBURG und die „Pathosformel“, Grundlelement der Mnemosyne. Die zeichentheoretische Diskussion beziehen die PANOFSKY-Revisionen von BÄTSCHMANN und von MOLLENHAUER (Ms., 1983, S. 40 u. 175; 1986, S. 40) ein. ALPERS' Kritik an den Ikonologen, sie mißverstünden Bilder als Erzählungen, statt die Form als ersten und letzten Grund der Bildwahrnehmung anzusehen, trifft kaum PANOFSKY.

- 4 Das Bild muß noch in der Düsseldorfer Zeit HÜBNERS entstanden sein, vermutlich zwischen 1826 und 1830. Es zeigt neben dem jungen Elternpaar die Großeltern BENDEMANN und den Freundeskreis der Düsseldorfer Nazarener: SHADOW, HÜBNER, HILDEBRANDT und Sohn. 1839 ging HÜBNER nach Dresden, wo er C.G. CARUS kennenlernte, für dessen anthropologische Schriften er Illustrationen anfertigte. Zur Beziehung Familienporträt – Pädagogik vgl. auch LORENZ (1985).
- 5 Ein Vorläufer dieses Bildtyps ist in der bildenden Kunst FRIEDRICH DRAKE, Liegender Knabe, 1839/42, eine Marmorplastik, die ein auf dem Bauch liegendes kleines Kind zeigt, lebensgroß, das sein Gesicht dem Betrachter entgegenhebt. Die Figur war ein großer Publikumserfolg, was zahlreiche Nachbildungen auch in anderem Material belegen.
- 6 Zum ideologischen Stellenwert des Kindes für die gesamte Ausstellung: Das Motiv der Geburt bildet auch den Auftakt für den Katalog-Text-Prolog. Dort schreibt CARL SANDBERG: „The first cry of a newborn baby in Chicago or Zamboango, in Amsterdam or Rangoon, has the same pitch and key, each saying, ‚I am! I have come through! I belong! I am a member of the family.‘“ Dann fordert SANDBERG die Besucher auf: „You travel and see what the camera saw. The wonder of human mind, heart, wit and instinct, is here. You might catch yourself saying, ‚I’m not a stranger here.‘“ Kosmische Motive auf dem ersten wie auf dem letzten Katalog-Photo, doch das zweite und das vorletzte jeweils wieder ein Kinderbild. Zum Prolog ein Kind allein und nackt zwischen den Blättern auf dem Waldboden, zum Ausgang ein Kinderpaar allein seinen Weg gehend, hinaus durch den Wald ins Licht. Genau die Mitte der Ausstellung zeigte einen Reigen von 18 Ringelreihen-Bildern.

Literatur

- ALPERS, S.: Kunst als Beschreibung. Köln 1985.
- BARTHES, R.: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt 1985.
- BÄTSCHEMANN, O.: Beiträge zu einem Übergang von der Ikonologie zur kunstgeschichtlichen Hermeneutik. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 460–486.
- BERG, J. VAN DEN: Metabletica. Über die Wandlungen des Menschen. Göttingen 1960.
- BIALOSTOCKI, J.: Skizze einer Geschichte der beabsichtigten und der interpretierenden Ikonographie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 15–63.
- BOESCH, H.: Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900.
- CASTORIADIS, C.: Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt 1984.
- CHAPEAUROUGE, D.: Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht. Wiesbaden 1983.
- FEBVRE, L.: Sensibilität und Geschichte. In: Ders.: Das Gewissen des Historikers. Berlin 1988, S. 91–108.
- FOUCAULT, M.: Dies ist keine Pfeife. München 1974.
- GOFF, J. LE: Neue Geschichtswissenschaft. In: LE GOFF u.a.: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Frankfurt 1990, S. 50–61.
- GOMBRICH, E.H.: Bild und Auge. Stuttgart 1984.
- GOODMAN, K.S.: Lesen, ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten. In: MEIERS, K./SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Lesenlernen, das Lesen lehren. Frankfurt 1977, S. 295–309.
- HECKSCHER, W.S.: Zur Genesis der Ikonologie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 112–164.
- HENKEL, E./SCHÖNE, A. (Hrsg.): Emblemata. Handbuch der Sinnbildkunst des 16. und 17. Jahrhunderts. Stuttgart 1967.
- HERRMANN, U.: Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1989, S. 53–69.
- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. 24. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim 1989.
- KAEMMERLING, E. (Hrsg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie. Köln 1979.
- KIRK, S.: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Hildesheim 1988.
- LORENZ, A.: Das Familienbild im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1985.

- MANNINGS, D.: Panofsky und die Interpretation von Bildern. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 434–459.
- MEYER, CH./RAULFF, U.: Anthropologie im Kulturvergleich. In: RAULFF, U. (Hrsg.): Mentalitäten – Geschichte. Berlin 1987, S. 163–182.
- MOLLENHAUER, K.: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. Unveröff. Mskr. 1983, gekürzt erschienen in Z.f.Päd. 30 (1983), S. 273–298 und in: Umwege. München 1986, S. 38–67.
- MOLLENHAUER, K.: Der Körper im Augenschein. In: MOLLENHAUER, K.: Umwege, S. 92.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Bilderwelt – Spiegelwelt. Über Bilder und deren Bildungsgehalt. In: PREUL, R. u.a. (Hrsg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Gütersloh 1989, S. 37–43.
- PANOFKY, E.: Ikonographie und Ikonologie. In: KAEMMERLING, E.: Ikonographie und Ikonologie, S. 207–225.
- PAILAGEAN, E.: Die Geschichte des Imaginären. In: LE GOFF u.a.: Die Rückeroberung des historischen Denkens, S. 244–278.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- SAHLINS, M.: Kultur und praktische Vernunft. Frankfurt 1981.
- SCHIFFLER, H./WINKELER, R.: Tausend Jahre Schule. Stuttgart 1985.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften, hrsg. von WENIGER, E. und SCHULZE, TH., Frankfurt 1983, Bd. I.
- STAROBINSKI, J.: Das Leben der Augen. Frankfurt 1984.
- STAROBINSKI, J.: 1789. Die Embleme der Vernunft. Paderborn 1981.
- THE FAMILY OF MAN. Museum of Modern Art. New York 1955.
- VEYNE, P.: Propaganda expression roi, image idole oracle. In: L'Homme 114 (1990), XXX (2), S. 7–26.
- WEHLER, H.-U.: Geschichtswissenschaft heute. In: HABERMAS, J.: Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“ 2, Frankfurt 1979, S. 719–734.
- WOHLFEIL, R.: Das Bild als Geschichtsquelle. In: Der Archivar, 39 (1986), Heft 1, S. 49–63.
- WÜNSCHE, K.: Vater Piaget. In: Emile, H. 3 (1988), S. 35–69.

Abbildungsnachweise

- Abb. 1 in K. KOETSCHAU, Rheinische Malerei in der Biedermeierzeit (Ausst. Düsseldorf 1925), Düsseldorf 1926, S. 209.
- Abb. 2 in HEINRICH STILLINGS Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft, Neudruck Leipzig 1982, S. 53.
- Abb. 3 in P.F. SCHMIDT, Biedermeier Malerei, München o.J., Abb. 67.
- Abb. 4 1–8 Amateur-Photos.
- Abb. 5 The Family of Man, Katalog S. 22/3.
- Abb. 6 The Family of Man, Katalog S.168/9.

Anschrift des Autors

Prof. Konrad Wünsche, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehung, Franklinstraße 28/29, D-1000 Berlin 10.

Pattys Trauma

Oder: Die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik

Für Marin, deren Quellenkenntnis die Arbeit erst möglich gemacht hat.

I.

Erfahrungen über sich selbst erzeugt die Pädagogik unablässig, praktisch wie theoretisch. Daraus entsteht ‚pädagogisches Wissen‘, nebenher, und im Prozeß meist unthematisiert, oder in expliziter Selbst- und Fremdbeobachtung. Beide Formen des Wissens werden in der Erziehungswissenschaft wiederum Gegenstand von Beschreibung, Analyse und Kritik. Das Wissen der Akteure sieht sich dabei immer neu dem Schlendrian-Vorwurf ausgesetzt oder als ‚naiv‘ qualifiziert; für das Theoretikerwissen, als das meist diskutierte Wissen von Beobachtern, werden mit gleicher Intensität immer neu Vorzüge und Privilegien beansprucht. Sie lassen dieses Wissen mit dem ehrfurchtgebietenden Titel der pädagogischen Erkenntnis oder der Wissenschaft auftreten, mit dem Versprechen also, hier erfahre man zuverlässig, was die Welt der Erziehung wirklich zusammenhält.

Die Geltung solcher Zuschreibungen ist aber selbst noch kontrovers. Praktiker zweifeln traditionell am Sinn der Theorie, die Theoretiker streiten untereinander über die richtige Beobachtung und die wahre Wissenschaft. Wer sich mit pädagogischem Wissen beschäftigt, weiß das zur Genüge.

Eine Quelle des Überdresses an solchen Kontroversen mag man darin finden, daß über pädagogisches Wissen zumeist professionell gestritten wird, zwischen den beruflich in Erziehung Engagierten und den beruflich an der Beobachtung von Erziehung Beteiligten. Die Perspektiven, die zur Debatte stehen, sind deshalb begrenzt, schon die Sichtweise des Erziehungs-Objekts, der Kinder oder der Schüler, kommt so gut wie nicht vor (FATKE 1985, S. 697; FROMM 1987, S. 224¹). Die Ermüdung des Publikums angesichts der bekannten Kontroversen über pädagogisches Wissen ist daher leicht zu erklären. Sie lösen, schon durch die Wiederholung der immer gleichen Argumente, nicht selten einfach nur Langeweile aus.

Es mag deshalb nützlich sein, das Geschäft der Erziehung aus der Perspektive von Beobachtern zu betrachten, die der Erziehung nicht in professioneller Weise verbunden, aber im Beobachten geübt sind. In den folgenden Bemerkungen möchte ich daher eine Quelle vorstellen, die diesen Erwartungen entspricht und neben dem Unterhaltungswert auch didaktischen und systematischen Gewinn nicht ausschließt. Sie hat diesen Status, weil sie – wenigstens in ihren besseren Stücken – den Pädagogen und die Erziehungswissenschaft mit der Tatsache konfrontiert, daß ihr vermeintlich exklusives Wissen längst alltäglich geworden ist und seines Nimbus’ entkleidet wurde.

Im Comic, das ist die These der folgenden Überlegungen, lassen sich alle Weisheiten

des Pädagogen ebenso wiederfinden wie die Einsichten der Theoretiker. Comics können ebenfalls als Produkte der Beobachtung von Erziehung und ihrer Akteure verstanden werden, und wenigstens einige von ihnen sind auch geeignet, der Theorie ihr Monopol zu bestreiten (obwohl man Comics selbstverständlich nicht zuerst als Alternative zur Theorie lesen muß oder gar lesen sollte).

Eine der wichtigsten Fragen, die mit der Lektüre von Comics aufgeworfen wird, betrifft dann die Fähigkeit von Pädagogen, mit der Tatsache umzugehen, daß sie in der Wirklichkeit der Kinder und ihrer Medien unablässig beobachtet werden; und sie können zudem erfahren, wenn sie sich der Lektüre von Comics aussetzen, daß sie im medial verbreiteten Alltagswissen kontinuierlich auf sich selbst stoßen und entdecken müssen, was besser verheimlicht geblieben wäre. Was macht man aber, wenn die Berufsgeheimnisse offen gehandelt werden?

II.

Erziehung kommt selbstverständlich nicht in allen Comics vor², und wenn, dann nicht in der gleichen künstlerischen und intellektuellen Qualität. Meine Quelle waren und sind – sowohl lesend wie als Gegenstand der folgenden Überlegungen – die von CHARLES M. SCHULZ seit 40 Jahren gezeichneten PEANUTS, die man zuerst in der Tages- und Wochenpresse, dann auch in Büchern und Filmen, im Fernsehen oder auf Videos sehen kann. Diese kurzen strips, in der Regel nicht mehr als drei bis neun Zeichnungen, lese ich zwar bis heute meist nur zu meinem Vergnügen, gelegentlich aber, z.B. in der Kommunikation mit den eigenen Kindern, auch intensiver und manchmal sogar mit professionellem Interesse. Erst mit Erstaunen, bald ausreichend vorgewarnt, mußte ich dann in den Comics steter Regelmäßigkeit die Schrecken des pädagogischen Alltags identifizieren.

Probleme der Erziehung, zumal in ihrer organisierten, schulischen Form oder als Freizeitpädagogik, z.B. der betreuten Sommerlager, bilden in Comics zwar nur ein Thema neben anderen, für die Kinder und in den PEANUTS offenkundig wichtigeren. *Charlie Brown* hat sicherlich mehr mit dem baseball, *Lucy* mehr mit *Schröders* Widerspenstigkeit, *Schröder* mehr mit dem geliebten BEETHOVEN zu tun; *Linus* ist mit dem Warten auf den großen Kürbis intensiver beschäftigt und *Snoopy* mit dem roten *Baron* (oder mit *Woodstock* und dessen Verwandten). Aber auch organisierte Erziehung ist doch wichtig genug, um regelmäßig zum Gegenstand der strips zu werden.

Der zeichnerischen Strategie von CHARLES SCHULZ entsprechend werden die wenigen Akteure (Kinder und Tiere, kaum mehr als zehn), die wiederkehrend seine Geschichten erleben, auch in Erziehungs- und Schulsituationen in wiederkehrender Typik charakterisiert. Ihr schulisches Schicksal, Erfolg und Mißerfolg bei Lehrern und Schülern, angesichts von Leistungsanforderungen oder in den Konflikten, wie sie das Schulleben mit sich bringt, typisieren zugleich das PEANUTS-Bild der Schule. Hier wartet die Irritation des Pädagogen und davon wird noch zu sprechen sein.

Zunächst muß ich an die Referenzen erinnern, die mein Lesen jenseits des Vergnügens gegenwärtig organisieren. 1990 gab es für die PEANUTS ein Jubiläum zu feiern, so daß sich auch die kommentierende und berichtende Literatur mit historischen wie theoretischen Ausführungen in reicher Fülle am Markt ausgebreitet hat (biographisch JOHNSON 1990; für die PEANUTS in Deutschland DOLLE-WENKAUFF 1990, S. 208ff.). Von Berichtsaufgaben zur Geschichte des Mediums oder zur Forschungslage über seinen Autor bin ich

also entlastet, so daß ich mich auf die Kontexte meiner Interpretation beschränken kann, und d.h. auf Theorie. Denn es gehört wohl zur professionellen Deformation, daß man früher oder später die Unschuld naiver Entdeckerfreude verliert und dann unausweichlich feststellen muß, daß man nicht der erste ist, der Comics in dieser Weise liest, oder gar der erste, der sich der PEANUTS auch dann noch erfreut.

UMBERTO ECO ist, auch hier, als Weggefährte noch sehr angenehm (ECO 1984). Seine Warnung, daß „die Lektüre von Comics keinesfalls eine harmlose Vergnügung“ ist, „eine sanfte kleine Zerstreuung ohne Schaden und Aufwand“ (ebd., S. 222), gibt der Arbeit des Theoretikers sogleich die notwendige Dimension. Seine *Hommage à SCHULZ*, das Lob der „eigentümlichen Kraft der Geschichten“ (ebd., S. 227), bekräftigt die Bedeutung, die man selbst dem trivialen Medium – halb entschuldigend angesichts der eigenen Abschweifungen – zugeschrieben hatte. Es ist ja nur zu wahr, zudem schön und gut zu lesen, daß „die Kinder bei SCHULZ einen Mikrokosmos (bilden), in dem die Menschliche Tragödie oder die Menschliche Komödie vollständig verkörpert ist“ (ECO 1984, S. 230). Auch wenn, aus der professionellen Optik des Erziehungshistorikers, die Lesart ECOS – das Kind als Platzhalter der Welt und des Ursprünglichen – als ein *Topos* der pädagogischen Rhetorik erkennbar ist; so hochgestimmt erscheint der Alltagsspaß in ganz anderem Licht.

Erst nur überrascht, dann doch etwas besorgt angesichts der eigenen Sorglosigkeit stellt man bei weiteren Blicken in die Literatur bald aber fest, daß man mit ECO nicht allein und auch das Vergnügen nicht ungetrübt ist. Der hochgestimmte Blick hat sich vielmehr gegen geballte Kritik zu behaupten; denn der analytisch-kritische Zugriff der Wissenschaften ist beeindruckend massiv: Für die Historiker der deutschen Comic-Begeisterung der siebziger Jahre ist die PEANUTS-Lektüre nicht nur typisch deutsch, sondern auch typisch intellektuell; die PEANUTS gelten als Exempel der „asketischen Serien“ (METKEN 1970, S. 172), als besonders sophisticated, als Comics mit „einem subtil philosophischen, hintersinnigen Humor“ (DOLLE-WEINKAUFF 1990, S. 208), freilich „doppelzüngig“ und „mehrdeutig“ und „der Bodensatz ihres Humors ist Bitterkeit“ (METKEN 1970, S. 89). Vielleicht macht das die PEANUTS wiederum legitim lesbar auch für die, die der Trivialkunst sonst wenig abgewinnen können³.

Als Thema von Wissenschaftlern sind die PEANUTS aber längst etabliert. Germanisten nutzen sie vor allem, um die Formensprache der neuen Medien, die Konsequenzen der Medienindustrie oder die Mechanismen des Medienverbundes zu studieren und zu kritisieren (u.a. STROBEL 1987; RIEDEMANN 1988); Deutschdidaktiker und Bildungspolitiker tragen (heute vielleicht nicht mehr so unversöhnlich wie in den frühen 1970ern) an Comics alte Moralkontroversen und ungelöste Kanon-Kämpfe aus (u.a. BAUMGÄRTNER 1965; WERMKE 1973). Kritische Pädagogen wiederum haben die PEANUTS auch entdeckt, z.B. so: „Die PEANUTS artikulieren Ängste, Obsessionen, Neurosen und die Kompensationsmechanismen einer spätbürgerlichen Gesellschaft, aber sie fragen nicht, woher sie kommen“ (DRECHSEL/FUNHOFF/HOFFMANN 1975, S. 214ff.)⁴.

Man hatte es ja irgendwie vermutet, aber daß es so schlimm ist? Ich habe dennoch weitergelesen und mich mit dem Urteil der STIFTUNG WARENTEST getröstet, die 1990 für Comics „Entwarnung“ gegeben hat: „Daß Comics Kindern schaden, ist wohl kaum mehr als ein Gerücht“ (TEST H. 6/1990, S. 85). Es scheint bei den Comics wie überhaupt bei der Trivial-Literatur: Sie „ist nicht das Problem ihrer Leser, sondern das ungelöste Problem derer, die sich mit ihr beschäftigen“ (BARK 1976, S. 14). Pädagogik ist einer der Versuche, Lösungen zu finden; denn der Pädagoge will die Kinder auch mit Comics nicht

allein lassen, schon weil feststehe, „daß hier eine sinnvolle pädagogische Hilfe durch Erfahrenere geboten wäre“, um „kompetenten Umgang (zu) fördern“ (GRÜNEWALD 1984, S. 180). Aber bevor sie guten Gewissens und in edler Absicht eingreift, mit welchen Botschaften muß denn die Pädagogik bei den Comics rechnen? Wie groß ist die Gefahr, der man Kinder ausgesetzt wähnt?

Meine Exempel konzentrieren sich auf wenige, in den PEANUTS wiederkehrende Situationen, und auch dann noch auf ganz wenige strips. Sie thematisieren Erfolg und Mißerfolg in der Schule, die Freuden und Leiden des Lehrerseins und die Fähigkeit zu verstehen. Meine Analyseabsicht besteht auch nur darin, die pädagogisch-professionellen Deutungen der jeweiligen Situation mit der zeichnerischen Realität zu konfrontieren.

III.

Linus, der kleine Bruder von Lucy (mit deren Charakter die Interpreten am meisten Probleme haben⁵), gehört zu den glücklichen Kindern, die im schulischen Alltag eher Erfolg als Mißerfolg für sich verzeichnen können. Linus ist dabei weder zum Streber geworden noch läßt er sich den Tag verderben, er hat sein „security blanket“ als starke Stütze und ist gelegentlich sogar bereit, die Geheimnisse seines Erfolges den Mitschülern, z.B. dem notorisch erfolglosen Charlie Brown, auszulaudern (s. Abb. 1).

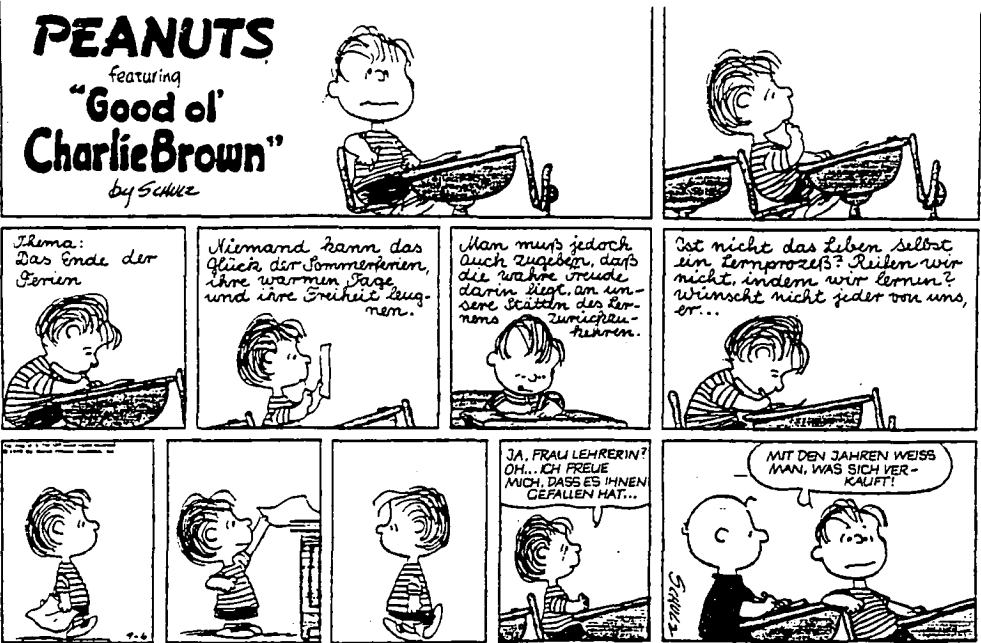


Abb. 1: „Mit den Jahren weiß man, was sich verkauft“

Was ist die Botschaft der wenigen Bilder? In der professionellen Pädagogik gibt es selbstverständlich mehr an Möglichkeiten, diesen strip zu lesen und zu interpretieren, als ich

hier umfassend diskutieren kann. Ich konzentriere mich deshalb auf einige schulpädagogische Lesarten, zumal auf solche, die der kritischen Pädagogik zurechenbar sind und den Schüler nicht selten zum hilflosen Opfer der Schule stilisieren, indem sie ihre Wirklichkeit z.B. im Begriff der „Sozialpathologie“ (HENTIG 1976) analysieren.

In didaktischer Perspektive gibt der strip dann zuerst Anlaß zur Kritik, mit Informationen über zeichnerisch Abwesende, die Lehrperson nämlich, die – wie alle Erwachsenen in den PEANUTS⁶ – nicht selbst ins Bild kommt (und vielleicht auch nicht über die Situation im Bilde ist). Die Lehrperson aber – der Regel-Situation in amerikanischen Klassenzimmern entsprechend eine „Frau Lehrerin“ – ist wohl für jeden aufrechten Pädagogen schwer zu ertragen, und zwar zweifach, in der Aufgabenstellung wie in den Bewertungsstandards, die für die Szene dokumentiert sind. In der Aufgabenstellung, die *Linus* zu den belobigten schriftlichen Äußerungen veranlaßt, läßt sich die Karikatur einer Pädagogik erkennen, die ‚von den Erfahrungen der Lernenden aus‘ argumentiert, aber in Schlendrian und Routine verkommen ist (selbstverständlich, kein Lehrer würde dieses Thema heute noch so formulieren – die Zeiten sind vorbei). Kritisieren dürfte die Pädagogik aber auch den Bewertungsmaßstab; denn welcher Pädagoge gibt mit gutem Gewissen gute Noten für eine Arbeit, die so schamlos auf den Effekt hin geschrieben wurde? In der Lerntheorie ist das Dual von ‚intrinsisch vs. extrinsisch‘ zur Genüge und so weit diskutiert worden, daß man in *Linus’* Verhalten rasch die Maximen erkennt, die unerwünscht sind, und Strategien, die herbeizuführen oder zu tolerieren zu den Kunstfehlern rechnet, die man z.B. Referendaren nicht durchgehen läßt. Ein Abbild schlechter Didaktik, das ist hier zu sehen.

Die Lesarten der Pädagogik sind mit didaktischen Reflexionen aber noch nicht erschöpft. Bildungstheoretiker (in der Tradition NIETZSCHES) wie Schulkritiker (sozialwissenschaftlich aufgeklärt) können das Verhalten von *Linus* selbst noch qualifizieren und dann leicht und sicher als Indiz für die pathogenen Mechanismen schulischen Lernens verstehen. Sie werden es personenunabhängig erklären und systematisch, vielleicht sogar systemisch, kritisieren. Überwältigt von der öffentlichen Rolle, der ökonomischen Bedeutung und der gesellschaftlichen Funktion der Schule werde alles Lernen, so lauten die einschlägigen Thesen, auf seinen Tauschwert reduziert, zur Ware, und deformiere schließlich den Charakter dessen, der sich diesen Erwartungen ausgesetzt sieht. Die Gefahr des Comic, man erinnert sich, läßt sich dann aber darin vermuten, daß er zum Medium der Erheiterung euphemisiert, was eher das Ende allen sinnvollen Lernens anzeigt.

Aber wird diese pädagogisch-bildungstheoretische Lesart dem strip und seiner zeichnerischen Botschaft gerecht? Vermag die kritische Interpretation die heitere Gelassenheit angemessen zu erklären, mit der *Linus* liefert, was verlangt wird, und die Souveränität, mit der er *Charlie Brown* erklärt, daß er die Mechanismen durchschaut, denen er sich unterwirft, und sie nutzt, statt von ihnen gequält zu werden? Tauschwert hin, Gebrauchswert her – die Botschaft der Bilder ist zunächst, daß derjenige in Schulen besser überlebt, der gelernt hat, mit Schule zu leben und sie an ihren eigenen Strukturen zu überlisten. Die Dialektik dieser Bilder erinnert vielleicht an pathogene Strukturen, primär aber an die BRECHTSche Kunst der klugen Anpassung, an die Fähigkeit, mit dem unvermeidbaren Übel zu leben, statt von ihm überwältigt zu werden⁷; oder, und bescheidener, der strip erinnert an die Erfahrungen, die sich eher in der Soziologie der Schule und in den Strategien der Schüler aufgehäuft haben als in der Pädagogik. Es sind nicht nur Nachrichten über eine törichte Didaktik, auf die wir stoßen, sondern Indizien für die Wirkungen, die von Schule ausgehen. Zentral ist dann die Botschaft: In der Schule lernen die Schüler mit

der Schule zu leben, und die Schule zeichnet als Erfolg jeweils solche Strategien aus, die ihren Prämissen entsprechen – wenigstens an dieser Art von Wirkung läßt sich anscheinend nicht zweifeln⁸.

Der ‚heimliche Lehrplan‘ wird also im Comic offenbar, und man erkennt, daß er nicht heimlich ist, sondern je neu aktualisiertes Medium des schulischen Alltags. Die Rituale und Strategien setzen sich im Comic aber, anders als kritische Pädagogen vermuten, nicht nur hinter dem Rücken der Akteure durch, sondern sind auch das Instrument, mit dem sie aktiv Schule für sich erträglich machen. Kann man solche Strategien aber dadurch entkräften oder auch nur verstehen, daß man sie für unerwünscht hält?⁹ Ist die schulische Aufgabenstellung z.B. weniger problematisch oder gar näher bei den Erfahrungen der Kinder, wenn das Exempel raffinierter ist als in dem Thema, das von *Linus* souverän unterlaufen wird? Spricht nicht die Theorie der Didaktik eher dafür, daß Schule – wie bei SCHULZ und in den PEANUTS – ‚Echtheit‘ und Gebrauchswert nicht einklagen kann, weil Künstlichkeit und Tauschwert, Symbolisierung von Realität, nicht die Manifestation des Lebens selbst ihre Funktion sind?

So schmerzlich solche Einsicht für professionelle Akteure und kritische Beobachter sein mag, wenigstens nach der Erfahrung der Schüler ist sie unbestreitbar, weil sie spätestens dann wissen, „was sich verkauft“, wenn sie *Linus* studiert (oder die Schule erlebt) haben. Wie will dann aber die Pädagogik mit der Wucht ihrer Programme erfolgreich gegen die Realität kämpfen, wenn schon die Kinder über sie, ihre Praxis und die Dürftigkeit ihrer Strategien lachen?

IV.

Ist es deshalb gut, weil es so ist, wie es ist und gezeichnet wird? Nein, werden alle kritischen Pädagogen sagen, weil sie zu wissen meinen, wie schrecklich die Institution mit ihrem offen-heimlichen Lehrplan und wegen ihrer Rituale ist. Aber die PEANUTS wissen es auch, besonders die Kinder, die weniger erfolgreich sind als *Linus*. Peppermint *Patty* ist die erfolglose Schülerin, mit schlechten Noten, immer neuen Enttäuschungen, müde und frustriert, lustlos und vor der Schule immer auf der Flucht (zudem unglücklich in *Charlie Brown* verliebt).

Welche Handlungsmöglichkeiten bleiben ihr? Was sagt der Comic angesichts des schulischen Mißerfolgs, trägt er auch hier zu der vermuteten Konfliktvermeidung und -entschärfung bei? Keineswegs, er nennt als Elend beim Namen, was nicht zu rechtfertigen ist, und er benennt den unmittelbar Schuldigen – freilich im Lehrenden, nicht im System der Schule (Abb. 2).

Die Pädagogik wird das Bild sicherlich nicht zuerst mit dem erstaunten Blick von *Franklin* betrachten, sondern von *Pattys* Trauma aus. Die Pädagogik hat auch allen Grund, dieses Bild selbstkritisch zu sehen; denn in ihrem eigenen Schrifttum – über die Vergabe von Zensuren, über die Ausbildung von Stereotypen bei Lehrenden, über die prominente Rolle, die das physische Erscheinungsbild bei der Urteilsbildung über den „Lerner“ spielt, über das subtile Zusammenspiel von Lehrer-Erwartung und Schüler-Erfolg und -Mißerfolg – in dieser Literatur wird immer wieder mitgeteilt, daß Lehrende Vorurteilen folgen, hier wird seit langem kritisiert, wie trivial solche Vorurteile sind, aber auch eingestanden, wie resistent sie gegen Korrekturversuche bleiben¹⁰. Insgesamt also, die Pädagogik weiß, wie realistisch *Patty* die Schulwelt betrachtet, und daß ihr Schicksal nicht singulär ist.



Abb. 2: „Wenn ein Lehrer deine Nase nicht mag...“

Hat die Pädagogik aber auch andere Gründe zur Rechtfertigung ihrer Beurteilungspraxis als sie dem erstaunten Einwurf von *Franklin* („Das Blatt ist ja leer! Du hast ein leeres Blatt abgegeben ...“) zu entnehmen sind? Braucht sie überhaupt andere Gründe als die, die in den schuleigenen Kriterien für die Zurechnung von Erfolg und Mißerfolg selbst enthalten sind?

Es gibt eine Pädagogik, in der die schulisch alltäglichen Differenzenerfahrungen selbst das Übel sind, dessen Extremform sich in der folgenreichen Bewertung von Schülerleistungen nur zuspitzt. Es gibt deshalb auch den Vorschlag, alternativ auf solche schulischen Ereignisse zu verzichten, die den Pädagogen zu Urteilen nötigen, die situationsübergreifende, gar lebenslaufentscheidende Konsequenzen haben und – wie die Studien über die Leistungen und Vorurteile der Lehrer meinen belegt zu haben – ‚objektiv‘ gar nicht zu treffen sind. Aber ist es sinnvoll und denkbar, eine Schule zu konstruieren, die Differenzenerfahrungen vermeidet oder sie nur in einer Weise möglich macht, daß sie außerschulisch folgenlos und letztlich bedeutungslos werden?

In den *PEANUTS* kann man eine solche Schule nicht finden, ihr Problem mit der Schule ist ein sehr konventionelles: Ob das Urteil gerecht ist, das der Schüler erfährt, und ob es auch für ihn und den Banknachbarn nachvollziehbar und verständlich ist. Auch in der Konsequenz dieser Prämissen liegt eine Pädagogik, anscheinend die alltägliche, und sie hat die Risiken, von denen *Patty* weiß. Die alte pädagogische Frage, ob und wie Gerechtigkeit möglich ist (FLITNER 1985), wird hier nicht radikal gelöst, durch Abschaffung der Anlässe, die Ungerechtigkeit nicht ausschließen, sondern affirmativ, aber nah bei den schulischen Problemen, ohne darauf zu warten, daß sie dadurch verschwinden, daß man

die Schule abschafft. Dieser konventionelle Realismus der PEANUTS führt anscheinend nicht zu ‚richtigen‘ Lösungen, aber doch zu Strategien, es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ zu machen. Darüber, über die Wahl zwischen Lösungen, die sich durch unterschiedliche Nachteile auszeichnen, diskutieren die (traditionellen) Pädagogen und über deren Lösungsstrategien und ihre Folgen informieren u.a. die PEANUTS.

Darf man aber die Strategie, von der *Patty* selbst Gebrauch macht, für den Fundus der diskussionswürdigen und -bedürftigen Lösungen ganz ignorieren? Anders als in der schulkritischen Lesart ist *Pattys* Lösung als eine Form des Umgangs mit schulischen Ereignissen bei den PEANUTS ja durchaus toleriert (sie findet Unterstützung bei *Marcie* und läßt auch ihre soziale Anerkennung gänzlich unberührt). Im Comic, das zeigt SCHULZ, ist die aktive Selbsttypisierung durch den Schüler ebenfalls ein Weg, mit Erfolg und Mißerfolg zu leben. Die Tatsache wird immer neu präsentiert, daß *Patty* nicht nur gelernt hat, mit der Schule zu leben, sie hat auch gelernt, mit sich selbst in der Schule angesichts der Schule zu leben. Die negativ erfahrenen Konsequenzen ihres Lernens schreibt sie einer Ursache zu, ihrer dicken Nase, die den Kern ihrer Person vor der Zuschreibung der Schule ebenso bewahrt wie vor der Qualifizierung durch den schultypischen Gütemaßstab: Die Frage, ob sie begriffen hat, was gefragt war, stellt sich für sie nicht; denn es sind nicht ihre schulischen Leistungen, die qualifiziert werden, es bleibt ein Problem der Nase – und des Lehrers.

Patty, das wird der Pädagoge einräumen, kennt also überdauernd beobachtbare Mechanismen der Schule (verfängt sich dennoch gelegentlich in ihnen, wenn sie z.B. ganz alltägliche Lehrerfragen deshalb falsch beantwortet, weil sie fälschlich eine sonst nicht seltene „Fangfrage“ vermutet¹¹), und sie hat gelernt, in Mustern der Selbstkonzeptbildung (EILERS 1987) auf sie zu antworten. Daß Schüler in der Schule nicht nur lernen, was der Lehrplan sagt, und lernen, mit der Schule umzugehen, sondern auch mit sich selbst, besonders angesichts von Erfolg und Mißerfolg, das ist die zentrale Botschaft, die der strip enthält.

Pädagogen wissen das auch, aber können sie – alternativ und ohne den vermeintlichen Fatalismus in *Pattys* Lösung – eine Pädagogik anbieten, die noch diesen Mechanismus von Selbst- und Fremdzuschreibung meint kontrollieren zu können, ohne sich im Dikicht der Zuschreibungen zu verfangen? Die PEANUTS (und nicht erst die esoterischen Beobachter, die der Pädagogik in der Systemtheorie erwachsen sind) wecken schon Zweifel, ob es möglich (und erlaubt) sein kann, auch gegen Identitätsprojektionen noch pädagogisch zu intervenieren. Darf man, diese Frage wirft *Patty* auf, die individuell unentbehrlichen Selbstsimplifikationen pädagogisch noch aufzulösen suchen? Muß man es gar, um sich nicht in den unerwünschten Konsequenzen der eigenen Praxis einzurichten? Oder ist das der wahre Schrecken der Pädagogik, daß sie auch vor solchen Absichten nicht zurückschreckt?

V.

Eine zentrale Barriere für alle Hoffnungen, trotz aller Freiheitszumutungen pädagogische Situationen dennoch zielsicher zu gestalten, liegt im Verstehensproblem. Auch die PEANUTS, obwohl sensible Teilnehmer ihrer Welt und des alltäglichen Umgangs mit ihren Altersgenossen, haben Schwierigkeiten, den anderen zu verstehen (obwohl sie erstaunlicherweise immer imstande sind, die Lehrer zu verstehen). Die Schwierigkeiten des Verstehens spielen eine dominante Rolle, alltäglich wie in Schulsituationen; nicht selten

scheitern die PEANUTS an den Typisierungen, die sie selbst erleben und mit erzeugen. PEANUTS scheitern auch angesichts von Problemen, die sie selbst als leidvoll erfahren haben und liefern unter der Hand eine Bekräftigung für die These, daß Betroffenheit keine Erkenntnisprivilegien verspricht. *Patty* gibt auch dafür einen signifikanten Beleg¹².

Konzentriert man sich aber auch hier nur auf solche Verstehensprobleme, die mit organisierter Erziehung zu tun haben, dann finden sich manche Botschaften, die das Verhalten von Lehrern in pädagogischen Situationen zu verstehen helfen, oder besser: SCHULZ' Theorie des Lehrers offenbaren. Lehrer sind zwar nicht direkt präsent, sondern nur in ihren Aufgaben, in den Praktiken von Bewertung und Disziplinierung, auch als Objekt der Liebe (wenn z.B. *Charly Brown* gegen alle Warnungen des erfahrenen *Linus* einer Lehrerin in Liebe und Zuneigung verfällt), d.h. aber, Lehrer sind in den PEANUTS in ihrer sozialen Funktion und mit den professionellen Eigenarten (als personifizierte Methode) durchaus realistisch vertreten.

Was mag aber die Lehrpersonen dann selbst zur pädagogischen Arbeit antreiben? Sind sie unschuldig an dem erstaunlichen Phänomen, daß sich eine Praxis so lange stabil erhält, die alle Beteiligten nicht nur zu listigen Strategien nötigt, sondern auch leidvolle Konsequenzen erzeugt. Eine erfreulich respektlose Hypothese legt das Verhalten von *Snoopy* angesichts von Lehrbemühungen *Charly Browns* nahe (Abb. 3):



Abb. 3: „Bei dir macht Lehren keinen Spaß“

Für den PEANUTS-erfahrenen Leser ist es keine Überraschung, daß *Snoopy* seinen Herrn, *Charly Brown*, zur Resignation und den interessierten Beobachter zu systematisch wichtigen Einsichten zwingt; denn *Snoopy* ist immer respektlos genug, alltägliche Erwartungen zu enttäuschen und bloßzustellen. Hat er auch diesmal Recht? Lebt das Geschäft der Erziehung auch in der Schule trotz aller Klagen über die Sozialpathologie nicht zuletzt von der Bestätigung, die der Lehrende erfährt, ohne sie sich einzugestehen?

Es gibt in der psychoanalytischen Theorie solche Vermutungen, die lasse ich hier auf sich beruhen. Aus der Stabilität des pädagogischen Syndroms und der Kontinuität des Pathos, mit dem die Pädagogik das „Überflüssig-Werden“ zur Logik ihrer Praxis erklärt, darf man aber wohl die These ableiten, daß in ihrem Wissensvorrat das Problem selbst bekannt ist, für dessen Veröffentlichung *Snoopy* sorgt. In der Rhetorik des ‚Überflüssig-Werdens‘ wird anscheinend für die Profession bewahrt, welch schwierige Leistung es ist, sich überflüssig zu machen, und welch leidvolles Faktum, wirklich überflüssig zu sein. Situativ, im Prozeß des Lehrens, stabilisieren die strukturellen Inkompetenzzuschreibungen an die Lernenden anscheinend immer neu pädagogische Machtgefühle, so daß es gegen den „Spaß des Lehrens“ starker berufsethischer Geschütze bedarf, das zu tun, was Funktion des Prozesses ist, aber das Lehren entbehrlich macht.

In der Darstellung von SCHULZ wird daraus aber kein Charakterfehler des Lehrers, sondern eine Strukturbedingung der Situation. Der Strip zeigt für die Probleme der Profession das gleiche Verständnis, das SCHULZ für die Strategien der Lernenden aufbringt. Kompensationsdenken auch hier oder die Publikation professioneller Geheimnisse? Gleichwie, das alles gilt sowieso nur, weil *Snoopy* ein seltsamer Hund ist. *Patty* hält ihn, bezeichnenderweise, nicht für den Beagle, der er ist, sondern für einen Jungen mit einer sonderbar dicken Nase.

VI.

Welche Lektion liefert das Bild der (organisierten) Erziehung in den PEANUTS. Was können Profession und Disziplin lernen? Die Bilder offenbaren die Schwierigkeiten und Schwächen der Pädagogik, aber sie vermuten ihre Ursachen nicht in der Institution, sondern schreiben sie den Aktionen der Akteure zu und der Logik der Aufgabe, sie entdecken sie in der Pädagogik, nicht in ihrer Umwelt. Die pädagogischen Aktionen haben damit ihre Logik freilich in einem Kontext, der zu Handlungen nötigt und zu Reaktionen zwingt, die außerhalb des Kontextes, für den Beobachter der Comics, als so seltsam erscheinen, wie das Medium sie präsentiert.

SCHULZ ist in der Präsentation dieser Welt eher Analytiker als Kritiker, auch wenn er, zeichnerisch, eher als teilnehmender denn als objektivistischer Beobachter argumentiert; denn die PEANUTS zeigen Verständnis für die subjektiven Strategien, mit denen Kinder wie Erwachsene die schwierigen und künstlichen Situationen bewältigen, die der Alltag von Schule bereithält. Sie erscheint als Übel, dem man nicht ausweichen kann, als Instanz, die Differenzen stiftet, aber auch als ein Ort, der die Handlungsfähigkeit der Kinder eher produktiv provoziert als sie zu lähmen, zu überwältigen oder gar ihre Kompetenz zu enteignen.

Kritische Deutungen der Schule, wie sie aus der Pädagogik bekannt sind, lassen sich zwar auch als Lesart der Bilder vortragen, sie erscheinen aber nur als die eine Ansicht der Realität neben anderen. In den Handlungsweisen der PEANUTS ist organisiertes Lernen

zugleich schrecklicher und kontrollierbarer, jedenfalls anders als das nahezu zum Standard gewordene kritische Bild der Pädagogik. Die professionellen Beobachter der Schule könnten daher diese Wahrnehmungsweise vielleicht auch als Botschaft über sich selbst sehen und ernst nehmen (so ernst, wie z.B. Fragen von Kindern gelegentlich schon genommen werden¹³).

Für die Würdigung dieser Botschaft muß man, am Ende der Überlegungen, auch noch die Frage stellen, wer das eigentlich ist, dessen Botschaften in den Comics enthalten sind, und ob man etwas über die Möglichkeiten ihrer Rezeption sagen kann. Stoßen wir, in der Botschaft, nur auf SCHULZ, „einen der bestbezahlten Zeitungspsychologen“ (METKEN 1970, S. 88), auf die wahre Sicht der Schüler oder doch nur auf Ansichten ‚altkluger‘ Kinder oder Erwachsener, die SCHULZ zugleich darstellerisch nutzt und problematisiert? Das ist nicht einfach zu klären, wie uns schon ECO belehrt, und mag hier dahingestellt bleiben. Aber wer ist, außer ECO und irritierten Pädagogen, der verständige Leser? Etwa die Kinder selbst?

Leider wissen wir noch viel zu wenig, wie Kinder Comics lesen und verstehen, fast gar nicht, ob sie auch imstande oder interessiert sind, die luziden Botschaften zu entschlüsseln, die SCHULZ anbietet. In der Comicforschung dominieren die Literatur- und Medienwissenschaftler, auch in Sachen PEANUTS, und ihre Fragestellungen folgen anderen Interessen als denen der Pädagogen. So gibt es zwar zahlreiche Informationen über Gestaltung und Aufbau, über die je medienspezifische Varianz und den – für die PEANUTS leicht zu bestätigenden – Verlust an Anspielungsreichtum und Informationsfülle¹⁴, den Comics beim Wechsel der Medien, z.B. vom Buch zum Fernsehen, erleiden. Erfahren kann man dann z.B., daß auch „die PEANUTS beim Übergang in andere Medien zur Kinderkarikatur“ werden (STROBEL 1987, S. 220). Aber zuverlässige Nachrichten über die Voraussetzungen und Folgen des Verstehens der Bilder sind rar.

Aus den wenigen vorliegenden Untersuchungen wissen wir immerhin, daß Bildgeschichten „im allgemeinen eine unspezifische, unmittelbare und umfassende Rezeption“ eröffnen (GRÜNEWALD 1984, S. 95); wir wissen auch – typisch für die PEANUTS wie für die Wirklichkeit der Schule – , daß „die immer wieder auftretenden Inkompatibilitäten, Durchbrechungen und semiotischen Paradoxien“ nicht nur die spezifische Darstellungsstrategie dieses Comic ausmachen, sondern auch „die Eigenleistung des Rezipienten (fordern)“ und „Reflexionsprozesse über das Dargestellte“ eröffnen (RIEDEMANN 1988, S. 305f.), ohne daß es des Pädagogen bedarf. Rezeption, das bestätigt damit auch die Comic-Wirkungsforschung, ist nichts Rezeptives, sondern Handlung, aktive Leistung des Rezipienten (JENSEN 1980, bes. S. 387ff.). Deshalb gilt auch, in der Lektüre von Comics werden Ansichten über organisierte Erziehung mitgeteilt, und Pädagogen müssen damit rechnen, daß sie von Kindern auch aktiv angeeignet und verstanden werden. Vielleicht sind Comics deshalb bei Pädagogen gefürchtet?

Die Rezeption der Comics könnte den Pädagogen, analog zur Arbeit der Kinder, dann statt zur Abwehr aber ebenfalls zu aktiver Aneignung provozieren, zu Kritik und Selbstkritik. Die PEANUTS lehren z.B., daß die Sozialisationsmechanismen in peer groups, das Kinderleben in und jenseits der Schule, ungleich wichtiger sind¹⁵ als die Institution. Das relativiert die Arbeit der Pädagogen und zeigt zugleich ihr basales Problem: Sie arbeiten in Konkurrenz zu einer Umwelt, die selbst erzieht, die mehr Zeit für sich reklamieren kann, mehr an kontinuierlicher Aufmerksamkeit und deshalb auch als ‚heimlicher Miteinsteiger‘ im Milieu professioneller Pädagogik traditionell stark gefürchtet wird. Die PEANUTS lehren auch, daß die Fehler der Pädagogen auf dem Markt ebenso gehandelt werden wie ihre Techniken und Strategien. Auch wenn die Pädagogik noch durch die Lesege-

wohnheiten und -fähigkeiten der Kinder gegen die Veröffentlichung ihrer Geheimnisse für einige Zeit geschützt bleiben mag, ist sie reflektiert genug, mit der Tatsache zu leben, daß ihre Adressaten auch über Erziehung lernen, wenn sie nur Schule erfahren?

Gegen die Lesart von der allseits und immerzu drohenden ‚Sozialpathologie der Schule‘ legen die PEANUTS schließlich nahe, den „Lerner“, wie die Pädagogischen Psychologen sagen, nicht primär als Opfer der Institution, sondern eher als einen „produktiven Schulverarbeiter“ zu sehen. In der Sozialisationsforschung wird ein vergleichbares Subjektmodell schon angeboten (HURRELMANN/MÜRMANN/WISSINGER 1986), es könnte auch für die Schulpädagogik nützlich sein, ihre eigene Wirklichkeit aus Distanz zu ihren eigenen Intentionen zu betrachten. Die PEANUTS, unverdächtige Beobachter, legen dann nahe, den heimlichen Lehrplan nicht als Perspektive zu perhorreszieren, die Erziehung dementiert, sondern als Komplizen, der jede Pädagogik erst möglich macht (DIEDERICH 1988). Dann kann sie, und das scheint mir die wichtigste Botschaft der Comics, auch die Klugheit derjenigen respektieren, die nachsichtig mit der organisierten Erziehung leben, geduldig gegenüber ihren Manövern und tolerant mit den Pädagogen. Mit *Snoopys* Anarchismus muß sie freilich auch dann noch rechnen.

Anmerkungen

- 1 Die Defizitdiagnose ist dabei selbst schon alt, wie sich einer Rezension von E. BLOCHMANN (In: Sammlung 15 (1960), S. 590-591) entnehmen läßt, die bei „Pädagogischer Kinderkunde“ von „einer bisher vernachlässigten Forschungsrichtung“ spricht.
- 2 Die obligate inhaltsanalytische Untersuchung (über 302 amerikanische Comic strips aus der Zeit von 1943-1958) fehlt nicht, die uns mitteilt, daß „Erziehung und Schule“ mit 1,7% aller Themen vertreten ist (vgl. Vom Geist der Superhelden 1970, S. 18).
- 3 H.C. ARTMANN prophezeite diesen Wandel, als er vermutete, „man werde in einigen zwanzig Jahren über Comic strips lange Abhandlungen schreiben und somit über das, was man eben noch ignorierte, auf subtilste Weise klugschießen“ (zit. nach METKEN 1970, Vorrede).
- 4 Aber die scharfen Kritiker der PEANUTS lesen nicht besonders sorgfältig; denn weder haben „alle PEANUTS die gleichen kugelrunden Köpfe“ (DRECHSEL u.a., S. 214) noch erscheint mir „die Aufhebung der Betroffenheit“ die Wirkung der Geschichten.
- 5 Sie gilt als „zynisch und frigid“ (METKEN 1970, S. 88) oder „als durchsetzungsstarke Repräsentantin eines von Konventionen beherrschten Realitätsprinzips, die in ihrem rücksichtslosen Herrschaftsanspruch zur Plage für alle wird“ (DOLLE-WEINKAUFF 1990, S. 211); als „rigideste Figur der PEANUTS (tritt sie) statt der Mutter oder Oma als Vermittlerin normativer Erziehungsregeln auf ... und (terrorisiert) mit ihrem Geltungsbedürfnis die ganze ‚Clique‘“ (DRECHSEL u.a. 1975, S. 211). Lucy ist immer bereit, ihre psychiatrische Praxis für alle zu öffnen, und Ratschläge zu erteilen, die wenig helfen. Sie wird dennoch von SCHULZ selbst geliebt, und wenigstens gelegentlich kann sie auch zeigen, daß sie doch ein liebes Mädchen ist. Linus findet selbstverständlich einen Weg, auch mit ihr zu leben.
- 6 Nach der Aussage von SCHULZ, weil sie zu groß sind für ein so kleines Bild-Format.
- 7 Der These, mit Ausnahme von *Charlie Brown* seien alle PEANUTS „bereits entfremdet, haben sich angepaßt, sind integriert“ (FUCHS/REITBERGER 1971, S. 76), kann ich daher nicht zustimmen.
- 8 RUTTER u.a. 1980 oder BENNETT 1979 lassen sich so verstehen; zur Kritik von Wirkungsmysmen RAUIN 1988, generell LENK 1990.
- 9 Man bliebe damit auch hinter den Empfehlungen zurück, die MARTIN (1976) bereits gegeben hat.
- 10 Einschlägige Nachrichten bietet jedes Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie, vgl. u.a. WEIDENMANN/KRAPP 1986, S. 97ff. (und, für die „Psychologie des Lerner“, S. 219ff.).

11

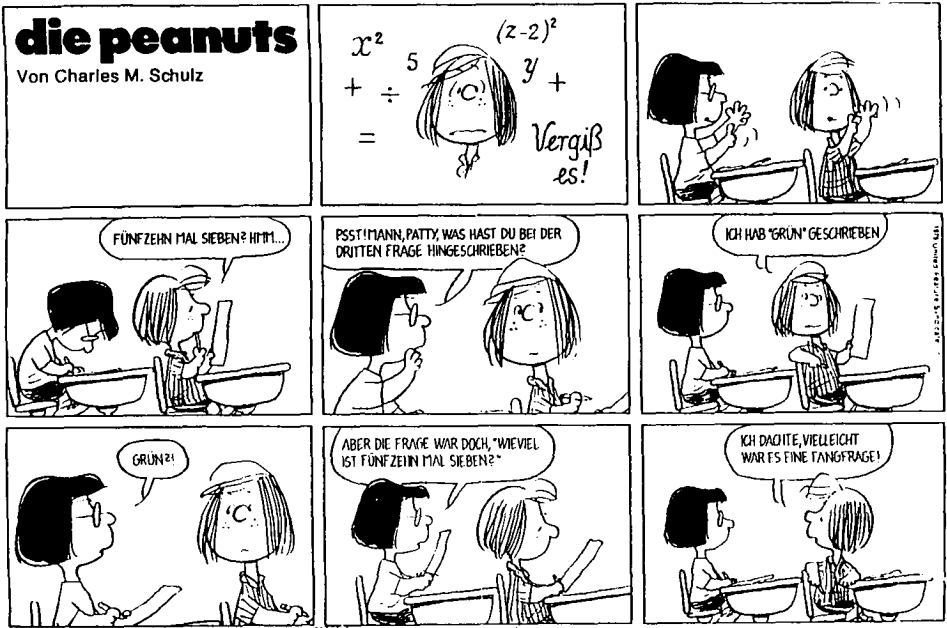


Abb. 4: „Ich dachte, vielleicht war es eine Fangfrage“

12

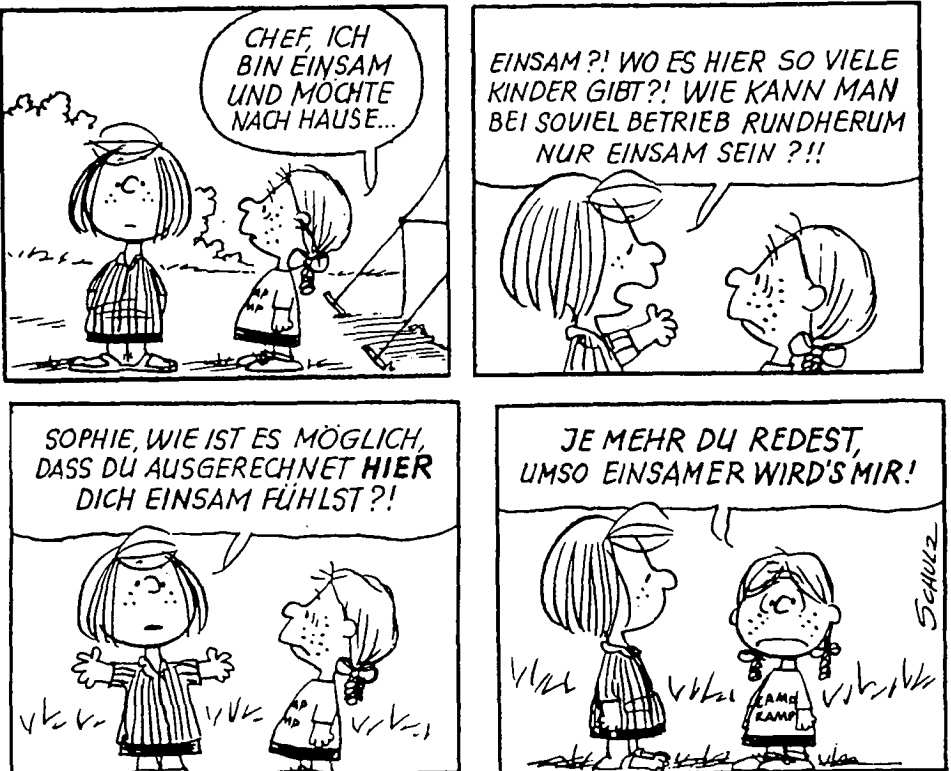


Abb. 5: „Je mehr du redest, umso einsamer wird's mir!“

- 13 Die Fragen der Kinder sind theoretisch ja schon immer geachtet, es wird auch nicht mehr ausgeschlossen, daß sie sogar Fragen stellen, die den Philosophen berühren (RAUSCHENBERGER 1985). Auch hier kehren selbstverständlich Mythen wieder, daß die Kinder (eher als andere) das ‚wahre‘ Fragen und den Sinn des Staunens bewahrt haben.
- 14 Gelegentlich ist die Transformation in ein anderes Medium aber auch erhellend: In den PEANUTS-Filmen sind Erwachsene ebenfalls nicht gezeichnet gegenwärtig, aber doch sprachlich, freilich in einem unverständlichen bla-bla, das gleichwohl von den Kindern verstanden und in eine Sprache und ein Verhalten übersetzt wird, die dann auch der Zuschauer versteht – Kinder machen dem Beobachter also eine Institution verständlich, die für den Beobachter sonst unverständlich ist.
- 15 Die bereits (Anm. 2) zitierte Untersuchung gibt für „häusliche Beziehungen“ denn auch einen Anteil von 30,5% des Inhalts von Comics an.

Literatur

- BARK, J.: Der Kreistanz ums Triviale. In: A. RUCKTÄSCHEL/H.D. ZIMMERMANN (Hrsg.): Trivalliteratur. München 1976, S. 10–29
- BAUMGÄRTNER, A.C.: Die Welt der Comics. Probleme einer primitiven Literaturform. Bochum 1965.
- BENNETT, N.: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim/München 1988.
- DOLLE-WEINKAUFF, B.: Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim/Basel 1990.
- DRECHSEL, W.U./FUNHOFF, J./HOFFMANN, M.: Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion der Comics. Frankfurt a.M. 1975.
- ECO, U.: Die Welt von Charlie Brown. In: U. ECO: Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur. Frankfurt a.M. 1984, S. 223–232.
- EILERS, R.: Schullaufbahn und Selbstkonzept. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 247–266.
- FATKE, R.: Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 697–700.
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 1–26.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987.
- FUCHS, W.J./REITBERGER, R.C.: Comics. Anatomie eines Massenmediums. Reinbek 1973.
- GRÜNEWALD, D.: Wie Kinder Comics lesen. Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern. Frankfurt a.M. 1984.
- HENTIG, H. v.: Sozialpathologie der Schule. In: Zum Nachdenken, H. 67. Schriftenreihe der hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden 1976.
- HURRELMANN, K./MÜRMANN, M./WISSINGER, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 91–109.
- JENSEN, K.: Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 383–399.
- JOHNSON, R.G.: Good grief. The Story of Charles M. Schulz. Horsham (Ravette Books) 1990.
- KAGELMANN, H.J.: Comics. Aspekte zu Inhalt und Wirkung. Bad Heilbrunn 1976.
- LENK, H.: Kritik der kleinen Vernunft. Eine Einführung in die jokologische Philosophie. Frankfurt a.M. 1990.
- MARTIN, J.R.: What should we do with a Hidden Curriculum when we find one? In: Curriculum Inquiry 6 (1976), S. 135–151.
- METKEN, G.: Comics. Frankfurt a.M. 1970.

- RAUSCHENBERGER, H.: Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 759–771.
- RIEDMANN, K.: Comic, Kontext, Kommunikation. Die Kontextabhängigkeit der visuellen Elemente im Comic strip – exemplarisch untersucht an der Gag-Strip-Serie Peanuts. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- RAUIN, U.: Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“. Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 339–348.
- RUTTER, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- STROBEL, R.: Die „Peanuts“ – Verbreitung und ästhetische Form. Ein Comic-Bestseller im Medienverbund. Heidelberg 1987.
- VOM GEIST DER SUPERHELDEN. Comic strips. Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin 1970.
- WEIDENMANN, B./KRAPP, A. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1986.
- WERMKE, J.: Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronberg/Ts. 1973.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

Die Schulmeister-Kantate von Telemann

Es¹ war wohl in der Quarta: Auf einem Schulfest in der Germania – so sehe ich es in der Erinnerung vor mir – sang der Schulchor jenes Stück „nach Fugenart“ auf den Text:

„Ceciderunt in profundum
summus Aristoteles,
Plato et Euripides.“

aus der Kantate „Der Schulmeister“ von GEORG PHILIPP TELEMANN. Bis in meine Studentenzeit ist mir der Vers im Ohr geblieben – kein Wunder, hatte man zu meiner Zeit als Student der Erziehungswissenschaft doch recht häufig Gelegenheit, über mindestens den Plato zu stöhnen oder zu spötteln. Diese Kantate werde ich im folgenden aus der Perspektive eines Erziehungswissenschaftlers ein wenig näher betrachten. Rein musikwissenschaftliche Probleme werde ich nur dann aufgreifen, wenn sie dem Erziehungswissenschaftler zum besseren Verständnis helfen. Vorweg erwähne ich noch im Vorübergehen, daß das Original nicht, sondern nur eine Bearbeitung des in Altona bei Hamburg gebürtigen CHRISTOPH ERNST FRIEDRICH WEYSE (1774-1842) überliefert ist:

„DER SCHULMEISTER

Eine Kantate
gedichtet und in Musik gesetzt von
TELEMANN
bearbeitet und instrumentiert von
C.E.F. WEYSE“²

daß aber durchweg³ kein Zweifel an der Autorschaft TELEMANNs geäußert wird. Ich werde vielmehr erläutern, inwiefern ich heute an dem „Meisterstücke“ Gefallen finde.

1.

Der Aufbau in wenigen Worten und einigen Zitaten⁴:

Mit einem Rezitativ führt sich der Schulmeister ein:

„Ihr Jungen, sperrt die Ohren auf!
Ich will mein Amt verwalten
Und Singestunde mit euch halten.“

Und dann geht es gleich los:

„Singt alle nach, gebt Achtung drauf:
C, D, E, F, G, A, H, C.
(Knabenchor)
C, D, E, F, G, A, H, C.
(Schulmeister:)
Das ist das ganze Fundament,
Auf deutsch, der ganze Grund.“

Wer hingegen sage, „ut re mi fa sol la sei tota musica“: das „ist erlogen und erstunken“.

– Nun folgt die erste Arie:
„Wenn der Schulmeister singet,
So klingt es wunderschön!“

Mittendrin verheddert er sich:
„... So muß, so muß, so muß, so muß, muß, muß ...
So lernt doch Achtung geben!“

Noch ein Versuch – wieder geht es schief:
„...so muß, muß, muß...
Wie klingt denn das?
Ganz schlecht!
Ich muß es selbst gestehn.“

„Doch er faßt sich schnell und rettet mit einem unvermittelten Sprung ins Dacapo die Situation“⁵. Und so beginnt er das folgende Rezitativ ziemlich unbekümmert:
„Das war ein rechtes Meisterstücke,
Dergleichen weder Telemann,
Noch Hasse selbst zuwege bringen kann.“

Nach ein paar weiteren Reflexionen – recitativo – wird jenes Stück eingeleitet, das ich eingangs erwähnte:
„Um euch recht gründlich anzuführen,
So wollen wir was künstliches probieren;
Es hat es noch Herr Hammerschmidt gemacht,
Es geht nach Fugenart; ihr Bengel, habet acht!“

Der erste Anlauf mißglückt: „Nein, nein! Ihr Schlingel habt nicht recht gezählt!“ – und so „ergeben sich greuliche Quinten“⁶. Beim zweiten Mal lassen ihn die Knaben sitzen:
„Nun, was ist das, wo bleibt ihr,
Seid ihr stumm?
Fürwahr! Ihr seid doch oxsenmäßig dumm!
Merkt auf! Acht Takte sing ich erst allein,
Dann fällt die zweite Stimme ein!“

„Beim dritten Versuch gelingt schließlich der zopfige, bei aller Primitivität doch kunstvoll im dreifachen Kontrapunkt gesetzte imitierende Cantus, und zu allgemeiner Befriedigung wird der lustige Unsinn ohne Unfall zu Ende musiziert.“⁷

Der Kommentar fehlt auch hier nicht:
„Das war eins aus dem C
Und zwar von Aristotele.
Es hätte noch viel lieblicher geklungen,
Wofern ihr böse Jungen,
So wie es sich gebührt,
Nur hättet recht pausiert!“

Eine Arie zum Lobe der Musik beschließt die Kantate:

„Jedoch, was lustiges auf die Bahn,
Daran das Herze sich ergötzt!
Ich will euch noch zu guter Letzt
Erweisen, was ich kann!

Wer die Musik nicht liebt und ehret,
Wer diese Kunst nicht gerne höret,
Der ist und bleibt ein Asinus:
Ia, Ia, ein Asinus.“

Und am Ende fallen die Knaben unisono ein:

„Ia, Ia, ein Asinus.“

2.

Wir wissen, daß GEORG PHILIPP TELEMANN (1681–1767) von 1721 bis zu seinem Lebensende „nicht nur Musikdirektor, sondern zugleich Kantor“ am Gymnasium Johanneum in Hamburg war. Dies letztere war kein unbedeutender Posten, im Range unmittelbar nach dem Rektor und Konrektor⁸. Der Schulordnung von 1732 ist zu entnehmen:

„Es soll der Cantor nebst seiner gewöhnlichen Singe-Stunden von 1-2, dabey er auch die Theorie und die Historie der Music zu treiben hat, dahin sehen, daß in den Kirchen der Gottesdienst ordentlich möge begangen werden.“⁹

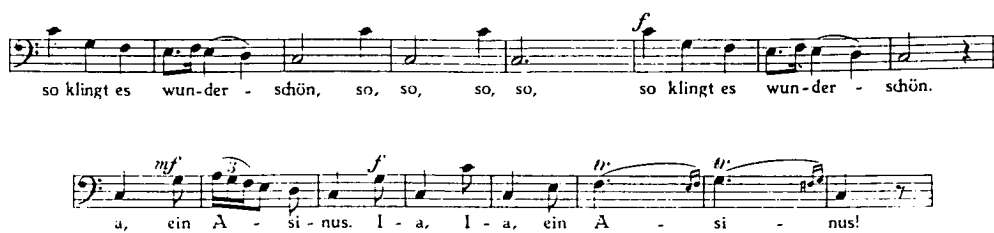
Sich selbst nimmt TELEMANN also gewissermaßen auf die Schippe (übrigens nicht nur den Schulmeister, sondern auch den Komponisten: „Dergleichen weder TELEMANN noch HASSE selbst zuwege bringen kann“). Begeistert scheint er von seinem Amt nicht eben gewesen zu sein: Im ersten Rezitativ wechselt er aus C-Dur gerade an der Stelle nach d-Moll, da er sein Amt „verwalten und“ Singestunde halten will. Und auch wo er in der Schulmeister-Arie – allemal – den „Schulmeister“ ganz unüblich auf der zweiten Silbe betont, spricht sicher nicht Begeisterung für dieses Amt.

Da sind zunächst eines Schulmeisters Eigenschaften das Ziel des Spotts: Wenn er sich verhaspelt, dann waren es die Schüler und nicht seine Unfähigkeit, den Takt zu halten (aus welchem er kommt: daß es abgeschmackt klingt, „das macht das böse Ding, der Takt“). Und die mißglückte Arie gibt er gleichwohl als ein „Meisterstücke“ aus. Zum Schluß muß er dann noch einmal „zeigen, was ich kann“.

Sehr schön spiegelt sodann die Form der Kantate eine charakteristische Struktur von Unterricht in der Schule – die damals offensichtlich schon dieselbe war wie heute: Ein Gegenstand wird festgelegt, „Singe-Stunde“ will er halten. Dann kriegen die Schüler eine Aufgabe: Mit einer Art von Wiederholung, mit der Tonleiter, fängt es an; der kunstvolle Kontrapunkt folgt (diese Aufgabe ist, beiläufig, ganz unpräzise eingegrenzt, deswegen das Mißgeschick bei ihrer Bewältigung – wie das heute auch so oft geschieht). Die Aufgabe wird gelöst, und zwar allemal so, daß der Schulmeister zu tadeln hat (das tun wir heute nicht, aber an einem bewertenden Kommentar lassen auch wir es nicht fehlen). Und am Schluß zeigt sich, daß der Lehrer noch viel mehr kann.

Und, nur ein kleiner Hinweis: Der *asinus* ist seit den alten Römern Requisit des Un-

terrichts und steht für den faulen und dummen Schüler. Hübsch ist, daß sein „Ja“ musikalisch schon in der Arie erscheint, in der der Schulmeister seine Gesangkunst lobt.



Sicher war der Schulmeister TELEMANN nicht irgendein Schulmeister, vielmehr ein hochgebildeter, weitgereister und weltläufiger Mann. Und da er zudem ein hervorragender Komponist war, standen ihm alle musikalischen Mittel seiner Zeit zur Verfügung, sein Sujet zu gestalten; ich komme darauf sogleich zurück. Das zeigt der Vergleich mit der Kantate, die der damals berühmte JOHANN ADOLF HASSE (1699–1783) auf denselben Text komponiert hat¹⁰. Auch darf man annehmen, daß seine „Schlingel“ eher eine positive Auswahl unter den Bürgersöhnen der Stadt darstellten. Gleichwohl ist es ein hübsches Bild aus dem – heute in der Wissenschaft so geschätzten – Alltag einer Gelehrtenschule der Mitte des 18. Jahrhunderts, das TELEMANN da ton-malt.

Aber die Kantate dokumentiert noch mehr als das. Ich greife zwei Dinge heraus, die mir besonders aufgefallen sind: den „Solmisationswitz“, wie ihr Interpret FRITZ STEIN sich ausdrückt¹¹, und den Unterschied von Kanon hier und Schlußarie dort.

3.

C, D, E, F, G, A, H, C – das ist das ganze Fundament; ein „kahler Lumpenhund“ ist, wer „ut re mi fa sol la“ für „tota musica“, für die ganze Musik halte. TELEMANN bezieht hier in einem Streit Stellung, der seinerzeit die Gemüter erhitze. Ich mußte erst auf JOHANN AMOS COMENIUS hingewiesen werden, der in seiner „Schola Ludus“ eine ähnliche Passage habe. Die ist nun in der Tat aufschlußreich:

Sieben Schüler, vom Procopio oder Profecto ermuntert, erklären und demonstrieren dem Apollo-nio, was die Musica sei:

die Kunst, Psalmen, Hymnen und geistliche Lieder angenehm zu singen und dabei Gott zu loben.

Und was sind die fundamenta Musicae?

Sieben Tonarten (claves), die Tonsilben (voces) und die sieben Noten, die anzeigen, wie lange ein Ton dauert.

Was ist die Tonleiter?

ut re mi fa sol la si.

Das wird dann – ohne das si! – rauf und runter und in Sprünge gesungen.

Was nützt es, das zu kennen?

Wer dies exakt singt, kann alle Melodien exakt singen.

Und dann werden zwei Psalmen auf diese Noten, also ohne Text, gesungen.¹²

Da haben wir es, das „ganze Fundament“. Es stammt in dieser Form – ut re mi fa sol la – aus dem Mittelalter und bezeichnet die Methode der „Solmisation“, wie man sie genannt

hat, eine Methode, „Vokalmusik auf bestimmte Silben, durch die die verschiedenen Stufen einer Tonreihe repräsentiert werden, singen zu lassen“¹³.

Der Vorteil dieser Methode – beispielsweise gegenüber der uns gewohnten – ist, „daß durch die Solmisationssilben die Bedeutung der Melodieintervalle zum Ausdruck kam“¹⁴.

„Indem der Zielton mit einer Silbe benannt wurde, drangen auch die umgebenden Töne sofort ins Bewußtsein. Ein im Sprung erreichtes c-sol war von zwei Ganztönen umgeben (sc. in F-Dur, wie wir heute sagen würden, P.M.), ein c-fa (in G-Dur, P.M.) hatte unter sich den Halbton.“¹⁵

Exakt so sind die Beispiele bei COMENIUS gebaut. Das funktionierte nicht mehr, als die Diatonik verlassen und chromatische Halbtöne in Melodien eingebaut wurden, da man sich also von den Normen des gregorianischen Gesanges löste. So gab es – schon im 15. Jahrhundert – Revisionen. Als erstes wurde die Oktave eingeführt¹⁶, das „si“ kam hinzu, und das ergab die 7 voces, die wir bei COMENIUS finden. Aber dies und allerlei weitere Revisionen reichten schließlich nicht aus. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts begann man, „alle Intervalle nur nach den Tonbuchstaben (claves) singen“ zu lassen¹⁷ – unser System, nach dem das „c“ einen Ton einer bestimmten Tonhöhe, mit, bildlich gesprochen, einem festen Platz in einem Notensystem bezeichnet. Diese Methode wurde als „Clavisieren“ oder als „Abecedieren“ bezeichnet, und es gab einen lange währenden Streit zwischen ihren Anhängern und denen der „Solmisation“. So hat etwa TELEMANNs Zeitgenosse (1681-1764) JOHANN MATTHESON 1717 programmatisch erklärt, „er wolle ‚UT MI SOL – RE FA LA – TODTE MUSICA‘ zu Grabe tragen“, und für sein Programm – neben anderen – TELEMANN als „arbitr“ benannt¹⁸.

In seinem Buch über ROUSSEAU referiert WOLFGANG RITZEL dessen Erfindung einer neuen Notenschrift. Diese ist – abgesehen von der Digitalisierung, der Umsetzung der alten Noten in Zahlen und einige andere Symbole – traditionell insofern, als auch hier die sieben Töne „nach ihrer Beziehung zum Grundton“ notiert werde¹⁹. ROUSSEAU ist in dieser Hinsicht durchaus der Tradition zuzurechnen.

Ein Wortspiel ist es also, auf das TELEMANN in unserer Kantate anspielt: tota musica – todte music. Ihr Komponist und wohl auch Autor²⁰ bezieht in einer aktuellen musiktheoretischen Kontroverse Stellung und stellt sich auf die Seite der Neuerer.

Daß in dem Streit um die „Solmisation“ ein eminent didaktisches Problem aufgehoben ist, das liegt auf der Hand. Da ist einmal die Bindung der Gesangsübung, ja: bei COMENIUS der ganzen Musik, an den Zweck: Gott loben und die Seele in der Gemeinschaft der Heiligen erfreuen, die Bindung an den praktischen Zweck, der der methodischen Übung ihren Sinn gibt. Nichts davon mehr bei unserer Kantate, wo das ABC allein – wie wir sagen würden – der Ausbildung von Kräften dient. Und dies geschieht zum anderen nicht ganzheitlich, nicht orientiert an einem unmittelbar gegebenen Bewußtsein eines Tonraums, sondern in elementarisierender Weise, die mich an JOHANN HEINRICH PESTALOZZIs „Elementarmethode“ denken läßt. Und dies ist ja so abwegig nicht, war doch PESTALOZZI im Jahre des Todes von TELEMANN 20 Jahre alt, nur zwei Generationen jünger als dieser also.

Ja, wir wissen, daß PESTALOZZI zwei Fachleute gefunden hatte, „die in seiner ‚Wochenschrift für Menschenbildung‘ ihre grundlegenden Ideen zur Musikerziehung entwickelt haben“ und die er bat, „eine Gesangbildungslehre nach seinen Grundsätzen auszuarbeiten“²¹. Es sei dem Erziehungswis-

senschaftler erlaubt, etwas ausführlicher zu zitieren: Im Februar 1808 schrieb PESTALOZZI an „Herrn Naegeli, Musikhändler und Compositeur in Zurich“: „Sie wollen Sich mit uns und mit unserem lieben Freund Pfeiffer in Lenzburg zur Herausgab eines Elementargesangbuchs nach unseren Grundsätzen vereinigen. ... Ich achte die Sach für die Volkserziehung ... von äußerster Wichtigkeit und bitte Sie dringend: Gehen Sie ungesäumt an dieses gute Werk und geben Sie uns Notiz von allem, was wir dazu beytragen können“²².

In der „Gesangbildungslehre nach PESTALOZZischen Grundsätzen“²³ heißt es ganz in diesem Sinne: „Früh lernt es (s.c. das Kind) auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Thatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit andern Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnden.“ Wir Interpreten ahnen, wie sich inzwischen der Kontext des Schulgesanges verändert hat: vom Kosmos als der Schöpfung Gottes hin zum Menschen im vollen Sinne dieses Begriffs.

Wohlgemerkt: Ich will nicht sagen, daß aus der Kantate der Musikpädagoge oder -theoretiker spricht, schon gar nicht ein Theoretiker der Erziehung. Eher ist es anders herum: Die Kantate kommt zum Sprechen, wenn wir einen Blick auf die einschlägige zeitgenössische Diskussion werfen, ihren Kontext also, bildlich gesprochen. – Nun aber die zweite Beobachtung:

4.

Lassen wir einmal die Schulmeister-Arie beiseite, dann bleiben zwei Hauptstücke: der Kanon und die Arie zum Lobe der Musik. Jener wird so eingeführt:

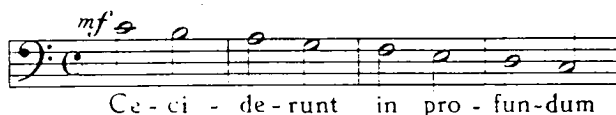
„Um euch recht gründlich anzuführen,
So wollen wir was künstliches probieren;
Es hat es noch Herr Hammerschmidt gemacht,
Es geht nach Fugenart; ihr Bengel, habet acht!“

„Was künstliches“, „nach Fugenart“ – kunstgerecht, den Regeln des Kontrapunkt folgend also, dessen Gestaltungsmöglichkeiten in eben diesen Jahren (1749/50) in JOHANN SEBASTIAN BACHS „Kunst der Fuge“ (publiziert 1752) einen mustergültigen und bleibenden Ausdruck gefunden hatte. Es ist nicht bekannt, daß der Kirchenmusiker HAMMERSCHMIDT (1611/12? - 1675) tatsächlich der Komponist unseres Stückes gewesen wäre.

Man könnte daran denken, daß sein Name bei TELEMANN für eben dasselbe steht wie der Begriff der „Kunst“: für die Tradition – eben der Kunst der Fuge. Wahrscheinlich wäre das nur, wenn man wüßte, daß eine solche Anspielung von TELEMANNs Zeiten entschlüsselt werden konnte; es gibt aber keine Indizien, die eine solche Annahme stützten. Vielleicht spielt TELEMANN auch ganz einfach mit dem Namen auf den HAMMERSCHMIED an, der – verglichen mit dem Waffenschmied etwa – ein einigermaßen einfaches Handwerk ausübte.

Von dem lateinischen Cantus weiß man jedenfalls, daß es sich „um ein geflügeltes Wort handelt“, das „schon bei HAMANN und noch bei GOETHE erwähnt wird“. Das Zitat entstammt „einem damals vielgesungenen und noch in GOETHEs Zeit bekannten Studentenlied“²⁴. Der Interpret KLAUS REINHARDT legt die subtile Architektur des TELEMANNschen Kontrapunkts frei: Dessen erste vier Takte machten in der Figur des „Descensus“,

des Abstiegs, seinen eigenen Abstieg sinnfällig, durch die Unisono-Wiederholung am Schluß, die dann „in einen rein harmonischen, sanglich-gefälligen Abgesang der Stimmen“ mündet²⁵. – Dem Descensus entspricht übrigens ein ebensolcher im basso der Ouvertüre, und er erscheint als Gegenstück der Gesangsübung am Anfang zu Beginn des Kanons:



Ce - ci - de - runt in pro - fun - dum

Jedenfalls entledigt sich TELEMANN seiner, des Schulmeisters Aufgabe – die Kunst einzuüben – recht ordentlich und kriegt, wie gesagt, einen „kunstvoll im dreifachen Kontrapunkt gesetzten imitierenden Cantus“²⁶ zustande.

Und dann: Nimmt man den Übergang beim Wort des Rezitativs, so sieht es aus, als wolle der Schulmeister sich nunmehr von der mühsamen Arbeit erholen und den Beschwerden etwas Ergötzliches folgen lassen:

„Es wär kein Wunder nicht,
Daß ich längst Podagra und Gicht
Aus Ärgerniß bekommen hätte!
Bald schreit ihr um die Wette,
Bald trifft ihr keinen Ton.
Ihr bringt mich noch ums Leben!
Ich kann vor Zorn den Takt kaum geben!
Jedoch, was lustiges auf die Bahn,
Daran das Herze sich ergötzt!“

Ich denke, es ist mehr als das. Es folgt eine Arie, die nicht nur, wie STEIN schreibt, „den Ziergesang der italienischen Oper“ mit „unbeholfenen Koloraturen auf die Worte ‚Asinus‘ und ‚begeistern‘“ persifliert²⁷. Die Imitation des Eselsrufs in der Schulmeister- ebenso wie in der Schluß-Arie, der Stil der Rezitative – ein Beispiel habe ich gerade zitiert – und die musikalische Ironie des Kanons: sie dokumentieren in unserer Kantate, musikhistorisch gesehen, einen neuen Stil, der sich gleichermaßen von jenen italienischen Vorbildern wie von der in BACH repräsentierten deutschen Tradition löste. Als „galanter Stil“ wird er etikettiert²⁸, Nachahmung der Natur ist eines seiner Elemente, wobei – wie in einer anderen Kantate TELEMANNs – „die verschiedensten Naturtöne und -geräus-

sche von der Singstimme oder von Instrumenten nachgeahmt werden“²⁹, Gemütslagen ebenso. Um es zu präzisieren und mit TELEMANNs eigenen Worten zu sagen: Die Kunst in der Musik bestehe eigentlich darin „daß man vermittels harmonischer Sätze in den Gemütern der Menschen allerhand Regungen erwecken und auch zugleich durch solcher Sätze ordentliche und sinnreiche Verfassung den Verstand eines Kenners belustigen könne“. Und: „Die Kunst ohne Naturell verlangt nur bei Kennern, als etwas Mühsames ihren Wert; das Naturell aber, ohne Kunst, kann einer Menge Menschen, öfters auch Kennern, gefallen; woraus sich der Vorzug dieses vor jener erweist. Doch ist es am besten, wenn das Naturell der Kunst vorgehet und sie hernach beide verknüpft werden.“³⁰

Beiläufig stellt sich heraus, daß es in der Kantate noch einen weiteren Hinweis auf den neuen Stil gibt:

„Jedoch, was lustiges auf die Bahn,
Daran das Herze sich ergötzt!“ –

so verspricht der Schulmeister. SIEGFRIED KROSS zitiert aus dem Lied, mit dem TELEMANN seine „Singe-, Spiel- und Generalbaßübungen“ einleitete:

„Etwas neues vorzutragen,
So nicht nach dem alten schmeckt
Ob es alt ist oder neu,
Gnug, wenn's nützt und ergetzet.“³¹

Das ist es also. – TELEMANN beherrscht das Neue und weiß es mit dem Alten zu verbinden, so haben es ihm auch Zeitgenossen bescheinigt³². Das Neue, und das heißt, die Natur als Maßgabe des musikalischen Ausdrucks in Anspruch zu nehmen. – Spätestens jetzt erinnern wir uns an einen jüngeren zeitgenössischen Komponisten: an JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Der hatte sich 1752 in Paris zunächst als Musiktheoretiker mit einem „Brief über die französische Musik“ bekannt und dann mit dem Singspiel „Der Dorfwahrsager“ berühmt gemacht. Seinen überwältigenden Erfolg – ein „Meilenstein in der Geschichte der französischen Musik“³³ – verdankt es zweifellos eben derselben Maßgabe, und das heißt hier: „Seine Oper will Text und Musik zur Einheit verschmelzen, und sie will volkstümlich sein. ... die Musik ist einfach und melodisch und entspricht damit der einfachen, volkstümlichen Handlung.“³⁴

5.

Das will und kann ich nicht weiter und im einzelnen ausführen, zumal ich in Musica nur ein Dilettant bin. KROSS hat im Detail nachgewiesen, und zwar aufgrund musikstilistischer Analysen und an Äußerungen TELEMANNs zur Theorie der Musik, daß TELEMANN ein Musiker der Aufklärung gewesen ist³⁵. MARTIN RUHNKE hat TELEMANNs Praxis als Musiker so zusammenfassend interpretiert: „Überall, wo es darum ging, das Monopol von Kirche, Stadt und Hof zu brechen und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß einmal J. HAYDN seine Oratorien *für die Menschheit* schreiben konnte, ist TELEMANN tätig gewesen“³⁶. Und zu guter Letzt stellt uns ECKART KLESSMANN TELEMANN als einen *Bürger* der Freien Reichsstadt Hamburg vor³⁷. Nach dem Durchgang durch die Kantate und die Literatur, die sie aufzuschließen erlaubt, war ich verblüfft. Ein „Meisterstücke“,

das den Quartaner ergötzt hatte, wollte dieser in reiferen Jahren seinem Lehrer zur Erheiterung vorstellen. Nicht nur, daß er dabei auf Spuren von dessen Werk stieß – mit allem, nur nicht mit dem folgenden hatte er gerechnet: Er mußte feststellen, daß er einen Zipfel derjenigen Aufklärung sozusagen in ihrer musikalischen Seinsweise in der Hand hatte, die Gegenstand und Zweck der wissenschaftlichen Arbeit seines Lehrers war und ist³⁸. „Der Schulmeister“ ist offensichtlich ein recht instruktives Kapitel aus der Geschichte des Unterrichts und der Erziehung. Die Hinweise auf bekanntere Kapitel, die ich an die Kantate knüpfte, waren zunächst nichts als Assoziationen, die vom Lesefleiß des Interpreten und seiner Ratgeber zeugen, aber nicht in der Sache zwingend zu sein scheinen. Dann gab unsere Kantate jedoch Allgemeines preis, das ihren Komponisten nun durchaus nicht zufällig mit jenen Anderen verbindet, die gleich ihm

- den Schulalltag dokumentieren,
- für das Neue und gegen das Alte stehen,
- die Natur gegen die Kunst ausspielen und
- für Aufklärung Partei nehmen.

Und nachdem wir das alles festgestellt haben, dürfen wir uns wieder, wie der Quartaner vor vierzig Jahren, an dem musikalischen Spaß einfach erfreuen.

Literaturnachweise

- 1 Der Text wurde, versehen mit Tonbeispielen aus der Philips-Aufnahme Nr. 6500116, auf einem Symposium aus Anlaß des 75. Geburtstages von WOLFGANG RITZEL vorgetragen. Für die Drucklegung wurde er geringfügig überarbeitet.
Meinem Siegener Kollegen JOHANNES HEINRICH und meiner Kollegin KRISTINE NÖH danke ich für vielfältigen musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Rat, der letzteren insbesondere für Hinweise auf allerlei Einzelheiten, die ich im einzelnen gar nicht alle nachweisen kann.
- 2 FRITZ STEIN: Eine komische Schulmeister-Kantate von Georg Philipp Telemann und Johann Adolf Hasse. In: Festschrift für Max Schneider. Hrsg. von W. VETTER u.a., Leipzig 1955, S. 183.
- 3 HELLMUTH CHRISTIAN WOLFF (Georg Philipp Telemann – dreihundert Jahre. In: Die Musikerziehung. Bd. XXXIV/1 1981, S. 49) allerdings meint, daß sie „den Namen TELEMANNs sicher zu Unrecht“ trage. Er begründet das damit, daß Weyse „Telemann selbst gar nicht mehr gekannt haben kann“ und daß „von der genialen und witzigen Form in Telemanns ‚Pimpinone‘ ... nichts zu finden“ sei – keine eben stichhaltigen Argumente, die im Titel der Bearbeitung von Weyse ausgewiesene Autorschaft zu bestreiten.
- 4 Der Text und die Notenbeispiele werden wiedergegeben nach: Der Schulmeister. Komische Kantate. Eingerichtet von FRITZ STEIN. Kassel 1974 (Bärenreiter-Ausgabe 1786).
- 5 STEIN a.a.O., S. 186.
- 6 Ebd., S. 187.
- 7 Ebd.
- 8 MARTIN RUHNKE: Art. „Telemann“. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 13/1966, Sp. 187. – S. auch die Daten zu den Gehältern bei ECKART KLESSMANN: Telemann in Hamburg. 1721 bis 1767. Hamburg 1980, S. 44.
- 9 MAX SCHNEIDER: Einleitung. In: Georg Philipp Telemann. Der Tag des Gerichts. Ino. Hrsg. von MAX SCHNEIDER. Wiesbaden/Graz 1958 (Denkmäler Deutscher Tonkunst), S. XXXIII.
- 10 STEIN a.a.O., S. 189.
- 11 Ebd.
- 12 JOHANN AMOS COMENIUS: Opera Didactica Omnia. Tom. II. Pars III, Sp. 918f. – Zur Schola Ludus JOHANNES HEINRICH: Schola Ludus des Johann Amos Comenius als musikpädagogische und hymnologische Quelle. In: G. AUGST u.a. (Hrsg.): „Zu lebendiger Zeit ...“. Festschrift für Gerhard Rimbach zum 65. Geburtstag. Siegen 1990, S. 118–133.

- 13 MARTIN RUHNKE: Art. „Solmisation“. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 12/1965, Sp. 843.
- 14 Ebd.
- 15 Ebd., Sp. 845.
- 16 Ebd., Sp. 847.
- 17 Ebd., Sp. 849.
- 18 Ebd. – KLAUS REINHARDT (G. Ph. Telemanns Schulmeister-Kantate. In: Musik im Unterricht. 1967, S. 208) vermutet in TELEMANNs Polemik eine „offensichtliche Anspielung auf den Titel eines Werkes von Joh. Heinrich Buttstett ..., der 1716 sein ‚Ut mi sol re fa la tota musica ...‘ hatte erscheinen lassen“ – mag sein, wiewohl TELEMANN dann falsch zitiert hätte; sicher ist jedenfalls, daß dieser einen Topos der zeitgenössischen Musiktheorie aufgriff.
- 19 WOLFGANG RITZEL: Jean-Jacques Rousseau. Stuttgart 1959, S. 63.
- 20 STEIN a.a.O., S. 185.
- 21 GEORG SCHÜNEMANN: Geschichte der deutschen Schulmusik. I. Teil. Köln 3.1968, S. 305 (Reprint der 2. Aufl. von 1931).
- 22 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI: Briefe. 6. Bd. Zürich 1962, S. 28.
- 23 Von MICHAEL TRAUGOTT PFEIFFER und HANS GEORG NÄGELI, zitiert nach: Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung. Ausgewählt und mit Studienhilfen versehen von WILHELM KRAMER. Regensburg 1981, S. 42.
- 24 STEIN a.a.O., S. 185. – Es gab auch Varianten: „Cato, Cicero, Summus Aristoteles, ceciderunt in profundum lacum“, darauf weist REINHARDT hin (a.a.O., S. 210).
- 25 REINHARDT a.a.O., S. 210.
- 26 STEIN a.a.O., S. 187.
- 27 Ebd., S. 188.
- 28 RUHNKE 1966, S. 204, vgl. auch ebd., S. 195–205.
- 29 Ebd., Sp. 202.
- 30 Ebd., Sp. 205.
- 31 SIEGFRIED KROSS: Telemanns Stellung in der Musikanschauung der Aufklärung. In: Telemann und die Musikerziehung. Magdeburg 1975, S. 26.
- 32 Ebd., Sp. 204.
- 33 ROGER COTTE: Art. „Rousseau“. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 11 /1963, Sp. 1010.
- 34 ROSEMARIE AHRBECK: Jean-Jacques Rousseau. Leipzig 1978, S. 58.
- 35 SIEGFRIED KROSS: Telemann und die Aufklärung. In: Musicae Scientiae Collectanea. Festschrift Karl Gustav Fellerer zum 70. Geburtstag. Hrsg. von H. Hüschen. Köln 1973; ders. 1975, S. 19–29. – Zu TELEMANNs praktischen Unternehmungen vgl. RUHNKE 1966.
- 36 RUHNKE 1966, Sp. 196; Hervorh. von mir, P.M.
- 37 KLESSMANN a.a.O.
- 38 Vgl. PETER MENCK: Gedanken zur Bibliographie von Wolfgang Ritzel. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66/1990, S. 517–525.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Menck, Universität Siegen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Adolf-Reichwein-Straße, D-5800 Siegen.

V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen

Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens

1. Problem

Erziehungswissenschaft verfügt ohne Zweifel, wie allein ihre Lexika zeigen, über Wissen. Unsicherheit aber besteht hinsichtlich der Antwort auf die Frage, ob dieses Wissen ihr eigenes, d.h. aber pädagogisches Wissen sei. Diese Unsicherheit ist eine methodologische, denn *daß* überhaupt Wissen zu Erziehung, Unterricht und Bildung forschend und steuernd eingebracht wird, ist kein Problem, sondern *wie* dies geschieht oder geschehen soll. Insofern nämlich Erziehung der Ort der Lebenslehre¹ ist, muß von der Erziehungswissenschaft *alles* für die Organisation (Inhalte, Formen, Methoden) dieser Lebenslehre relevante Wissen berücksichtigt werden.

Während dieses Wissen also prinzipiell alles menschliche Wissen umfassen kann, schafft die Darstellung dieses Wissens für die Erziehungswissenschaft in praktischer Hinsicht zwei grundlegende methodologische Probleme: es läßt sich nicht umfassend in einer Theorie (sozusagen der Welt²) darstellen, es zerfällt in eine Vielfalt von Perspektiven. Und diese Teile können zu unterschiedlichen, alternativen Handlungsweisen kombiniert werden.

Gelingt es also nicht, in die Verarbeitung dieses Weltwissens eigenes, pädagogisches Wissen einzubringen, bleibt Erziehungswissenschaft und ihr Wissen abhängig von den jeweiligen Selektionen und Kombinationen und hat über diese keine eigene Kontrolle, sie ist keine eigene Disziplin.

Die Frage nach dem Eigenen, nach *pädagogischen* Wissen ist also die Frage nach der Einheit des von ihr verfügbten Wissens in pädagogischer Perspektive, nach der Einheit, Identität stiftenden Disziplinierung und Kontrolle heterogener Wissenskomplexe. Wird diese nicht gesucht und gefunden, dann kann die Erziehungswissenschaft auch nichts Eigenes beitragen und nur konstatieren, daß es unterschiedliche Ansätze, Modelle, Pädagogiken gibt und je nach Abhängigkeit, Vorlieben und Interessen ihrer Vertreter eine von diesen favorisieren, sogar als das Richtige ausgeben.

Das Wissen der Erziehungswissenschaft dient letztendlich immer der Antwort auf die Frage nach der richtigen Pädagogik, d.h. ihrer Darstellung und Begründung. Zur disziplinären Sicherung dieser Begründung sind in der Erziehungswissenschaft bisher verschiedene Kontrollen, Rechtfertigungen pädagogischer Entscheidungen vorgeschlagen und probiert worden: Als deduktionslogische Ableitung aus einer übergeordneten, allgemeinen Überzeugung, d.h. einer Weltanschauung, einer Theorie oder den politischen Rahmenbedingungen, zu denen es aber jeweils historisch, geographisch und systematisch Alternativen gibt.

Als verfahrenologische Sicherung einer Berücksichtigung aller wichtigen Aspekte³, die aber nicht alle situations- und problemspezifischen Rücksichten nimmt oder zu um-

ständig wird. Als reflektionslogische Anforderung an die Professionalität der Entscheidenden⁴, die aber schwer zu explizieren, zu vermitteln und zu kontrollieren ist.

Auch die prinzipienlogische Orientierung an regulativen Ideen⁵ oder die empiristische Fundierung⁶ können hier genannt werden. Sie haben aber vielmehr zu Vielfalt, Heteronomie und Handlungsalternativität erziehungswissenschaftlichen Wissens noch beigetragen, pädagogisches Wissen weder als solches identifiziert, geschweige denn vereinheitlicht.

Keine dieser Möglichkeiten hat es aus unterschiedlichen pädagogischen und wissenschaftlichen Gründen vermocht, die „Diskurse“ der Disziplin zu kontrollieren, Standards zu etablieren und ihnen Anerkennung zu verschaffen. Sie können gegeneinander ausgespielt, jederzeit auch praktisch unterlaufen und rhetorisch außer Kraft gesetzt werden. Immer aber wird der Anspruch erhoben, argumentativ überzeugen zu wollen. Und diese Begründungsform finden wir bereits am historischen zugeschriebenen Beginn der Pädagogik, bei den Sophisten. Sowohl sie wie ihre zeitgenössischen Gegner begründeten Pädagogik in und durch dialogische(r) Argumentation. Ihr epistemologischer Gegenstand ist bis heute die „Erörterung“, d.h. die argumentative Diskussion von Topoi.

2. Ansatz

Wo immer, wie in der Erziehung und Pädagogik, heteronome und heterogene Wissensbestände und Interessen als *theoretische Begründung* zusammengebracht werden müssen und diese flexibel an unterschiedliche epochale, regionale und adressatenspezifische Aufgaben und Probleme adaptierbar sein muß, kann dies nicht von einer Theorie geleistet werden, sondern nur von *argumentativen Diskursen*⁷, mit denen Entschlüsse als Schlüsse dargestellt werden. Dies kann keine Theorie und Systematik leisten, weil

1. die pädagogisch entscheidungsrelevanten Tat- und Wissensbestände praktisch und theoretisch die ganze Welt betreffen und es keine Theorie und Systematik der Welt gibt,
2. aus einer solchen, sollte es sie geben, ebenso wie aus den das Ganze betreffende, aber besonderen Theorien (Systemtheorie, Evolutionstheorie, Zivilisationstheorie oder Kommunikationstheorie, Hirntheorie) oder Interpretationen (Christentum, Marxismus, Demokratie) nie systematisch Einzelentscheidungen deduktiv abgeleitet werden können⁸ und
3. auf allen theoretischen Ebenen zwischen pädagogisch relevanten Theorien, Methoden, Modellen, Auffassungen, Konzepten nicht außerpädagogisch (z.B. wissenschafts- oder erkenntnistheoretisch) das Richtige bestimmt werden kann. Da sie jeweils unterschiedliche pädagogische Formen und Wirkungen⁹ auslösen, also eine pädagogische Differenz¹⁰ zwischen ihnen besteht, stellen sie selbst konkurrierende Alternativen dar, zwischen denen pädagogisch noch entschieden werden muß.

Für die Begründung pädagogischer Entscheidungen (Aufgabe der akademischen Pädagogik) kommen Theorien aller Art ebenso wie allen Wissensbeständen, Erfahrungen, Reflektionen und gesellschaftlichen (institutionellen) Kodes mit ihren pädagogischen Differenzen nicht der Status unmittelbare theoretische Fundierung zu, sondern die sekundäre Funktion der *Stützung von Argumenten*¹¹.

Wenn pädagogische Institutionen, Programme, Methoden, Inhalte und Ziele mit ihren

Argumenten stehen und fallen, dann muß die akademische Disziplin diese Funktion nicht auf der Suche nach der richtigen/besten Theorie gewinnen, sondern durch Disziplinierung der Argumente und Argumentationen.

Das bedeutet grundsätzlich nicht, für schon getroffene pädagogische Entscheidungen¹² nachträglich konsensfähige Argumente zu suchen und sie unter Weglassen von Gegen- oder Alternativargumenten auch zu finden, sondern umgekehrt nach der Diskussion aller relevanten Argumente mit einer konsensfähigen Argumentation Entscheidungen zu begründen.

Wenn wir dabei die grundsätzliche Vielfalt, Heterogenität und Heteronomie der pädagogisch relevanten Wissens- und Theoriebestände als konstitutiv anerkennen¹³, ergeben sich folgende Aufgaben für die Erziehungswissenschaft, um eine adäquatere Darstellung tatsächlicher pädagogischer Diskurse zu verwenden und genuin pädagogisches Wissen zu konstituieren. Anstatt durch Theorien wird dabei die disziplinäre Kontrolle durch argumentative Disziplin gewährleistet, wobei Theorien und theoretische Arbeit nicht ersetzt, sondern relativiert der Stützungsfunktion zugeordnet werden:

a) Analyse pädagogischer Entscheidungen	anstelle von: Entwicklung <i>einer</i> Theorie der (Erziehung, Schule etc.)
b) Bestimmung der pädagogischen Differenz und Systematik theoretischer Alternativen	Auswahl der „richtigen“ Theorie
c) Analyse pädagogischer Argumente	Sicherung theoretischer Aussagen
d) Analyse von Stützungsmöglichkeiten	Kombinieren beliebiger Theorien
e) Entwicklung eines Argumentationsschemas	Methodenentwicklung
f) Erstellung problemspezifischer Topiken entscheidungsrelevanter Argumente	Systematischer Darstellung von (Erziehung, Schule etc.)
g) Entwicklung eines Gewichtungsmodells für pädagogische Argumente	metapädagogischer Entscheidung zwischen Theorien

Pädagogen wie ihre pädagogischen Entscheidungen basieren auf jeweils aktuellen Gewichtungen der Relevanz bestimmter Argumente (aus der Topik aller problemspezifischen Argumente). Das aktuelle Gewicht eines Arguments aber kann nicht normativ, systematisch aus einer Theorie abgeleitet werden, sondern bestimmt sich praktisch, problemspezifisch vor dem Hintergrund der Aufgaben der Erziehung, aktuellen Defiziten der Pädagogik und der Vielfalt möglicher Argumente und Stützungen.

Von wem nun immer derartige Gewichtungen und die daraus folgenden Entscheidungen getroffen werden (Politiker, Interessenverbände, Pädagogen, Wissenschaftler), die argumentative Analyse ihrer Texte zeigt, daß ihre Schlüsse auf unvollständigen, einseitig ausgewählten und mangelhaft gestützten Argumenten beruhen¹⁴. Diese zu elaborieren und zu disziplinieren entspricht der epistemologischen Grundlage pädagogischer Entscheidungen und ist Aufgabe und Beitrag der Erziehungswissenschaft.

Die im Diskurs gestiftete, faktische Einheit des pädagogischen Wissens ist nun den Pädagogen seit den Sophisten bis heute immer wieder zerfallen, weil die Diskurse selbst jeweils epochal und situativ defizitorientiert sind, also instabil, und auch die Erziehungswissenschaft keine Instrumente entwickelte, das in ihnen enthaltene pädagogische Wissen (Argumente) darzustellen.

Bevor ich nun solche Instrumente darstelle, weise ich nochmal darauf hin, daß mit diesem Ansatz kein neues Paradigma programmatisch eingeführt wird, sondern die schon immer vorliegende und nicht überholbare theoretische Verfaßtheit pädagogischer Entscheidungsbegründungen expliziert wird:

1. Alle pädagogischen Texte, in denen Entscheidungen begründet werden, operieren mit heterogenen Argumenten.
2. Unterschiedliche Texte zu ähnlichen Entscheidungen weisen unterschiedliche Argumente und unterschiedliche Gewichtungen der Argumente auf.
3. Allen pädagogischen Texten dieser Art unterliegt ein rekonstruierbares Argumentationsschema nicht deduktionslogischer Form.
4. Erziehungswissenschaftliche Darstellungen solcher Entscheidungsprobleme bilden implizit oder explizit¹⁵ (mehr oder weniger vollständig) eine Topik der relevanten Argumente ab.

So wie die faktische Einheit des pädagogischen Wissens als Urteilskraft praktisch und theoretisch gebildeter Pädagogen in der Weise unterstellt werden kann, daß sie angesichts von Entscheidungen (fast) alle Argumente und ihre Stützungen „kennen“, so ist dieses Wissen erziehungswissenschaftlich explizit zu machen. Diese Rekonstruktion muß hinsichtlich der argumentativen Logik normativ, hinsichtlich des Materials empirisch geschehen.

Wie dies im Prinzip zu leisten ist, will ich an einem demonstrativen Beispiel zeigen.

3. Einheit und Differenz in Schulsystemen

Für die Demonstration wähle ich ein Entscheidungsproblem von systematischer und aktueller Bedeutung (DDR). Differenz und Einheit ist für die Erziehungswissenschaft ein viele Bereiche übergreifendes Entscheidungsproblem: Koedukation, Integration Behinderter, Begabungsdifferenzierung, Rassenintegration, aber auch Gliederung des Schulsystems im ganzen oder schließlich Vielfalt der Ansätze, Modelle, Programme sind dazu einige Stichworte, bei denen wir wissen, wie schwankend und widersprüchlich *die* Erziehungswissenschaft ist. Wie bei anderen Problemen ist die Identifizierung und Benennung von Argumenten, die Erstellung einer bereichsspezifischen argumentativen Topik angesichts fehlender Vorarbeiten eine aufwendige und methodisch noch nicht abgeklärte Arbeit. Wir verfügen daher auch noch nicht über zusammenhängende Rekonstruktionen aller Aspekte¹⁶.

In der gebotenen Kürze und Vorläufigkeit versuche ich einige der Aufgaben und Instrumente zur Rekonstruktion pädagogischer Entscheidungen im Hinblick auf Schulsysteme vorzustellen: Systematik der Alternativen, Argumentationsschema, Topik der Argumente. Das Problem der Gewichtungen wird im nächsten Abschnitt (4) behandelt.

3.1 Systematik der Alternativen

Die wichtigsten Rahmenentscheidungen für ein Schulsystem betreffen die Organisation nach zwei Dimensionen: seiner Gliederung und der verantwortlichen Trägerschaft (Kontrolle) seiner pädagogischen Orientierung. Entschieden werden muß dabei auf allgemeinsten Ebene hinsichtlich von *Einheit und Differenz*. Diese beiden Möglichkeiten spielen auch innerhalb eines Schulsystems eine wichtige Rolle (Koedukation, Rassenintegration, Begabungsdifferenzierung, lokale Differenzierung, Behindertenintegration), gelten aber auch für das Schulsystem im ganzen. Die Entscheidung lautet dabei nicht: Einheit *oder* Differenz, sondern betrifft ihr jeweiliges Verhältnis. Dafür gibt es zwei Gründe. Zunächst bewegen sich die Entscheidungsmöglichkeiten auf einem diskreten Kontinuum von völliger Differenz (Einzelunterricht) bis totaler Einheit (ausschließlich gemeinsame Unterrichtung aller¹⁷).

Ausgehend von den jeweils vorliegenden Vermittlungsorganisationen beinhaltet die Entscheidung kein Entweder - Oder, sondern eine Tendenzverschiebung auf dem Kontinuum.

Zum anderen stehen die beiden Organisationsprinzipien, wie sich beobachten läßt, in einem kompensatorischen Verhältnis zueinander unter dem Merkmal: Außen/Innen. Je mehr äußere Integration (Gesamtschule), desto mehr Binnendifferenzierung wird nötig wie umgekehrt. Dies gilt auch für die Kontrolldimension: Je allgemeiner und einheitlicher die Kontrolle (Staatsschule), desto differenzierter die pädagogischen Orientierungen innerhalb einer Schule¹⁸; je differenzierter die äußere Verteilung der pädagogischen Verantwortung (Schulvielfalt), desto einheitlicher die Orientierung innerhalb einer Schule.

Die theoretisch-systematischen Entscheidungsmöglichkeiten ergeben sich nach diesen beiden Dimensionen (Gliederung und Verantwortung) im Hinblick auf die zwei Prinzipien (Einheit und Differenz) und ihrem kompensatorischen Verhältnis (Außen und Innen) als Matrixfelder¹⁹ einer kombinatorischen Systematik²⁰ (Abb. 1).

Eine derartig grobe und aus Hypothesen entwickelte Systematik der Entscheidungsmöglichkeiten kann nicht alle historischen und nationalen Strukturen abbilden, zeigt aber generelle Tendenzen. So die historische Tendenz zur Integration²¹ vom Einzelunterricht, Privatschulen und einem gegliederten staatlichen Schulwesen zur staatlichen Gesamtschule für alle Begabungen, Geschlechter, Rassen. Je abstrakter und allgemeiner dabei die äußeren Integrationsprinzipien sind (Gleichheit, Bildungsrecht aller, Wissenschaft als Orientierung), umso vielfältiger werden innere Differenzierungen.

Derartige Tendenzen sind aber weder welthistorisch noch national eindeutig, häufig werden sie auch zur Stützung von Argumenten konstruiert²². Gerade aufgrund ihrer epochalen Durchsetzung und Akzeptanz ihrer Prinzipien, also nach der Erreichung und Sicherung eines Niveaus (z.B. gleiches Bildungsrecht für alle), können Tendenzen wieder umgekehrt werden, sowohl weil die Nachteile der überwundenen Form keine Gefahr mehr darstellen, ihre Vorteile nun ausgeschöpft werden können, als auch andersartige Defizite auftreten, deren Nachteil jetzt höher bewertet wird.

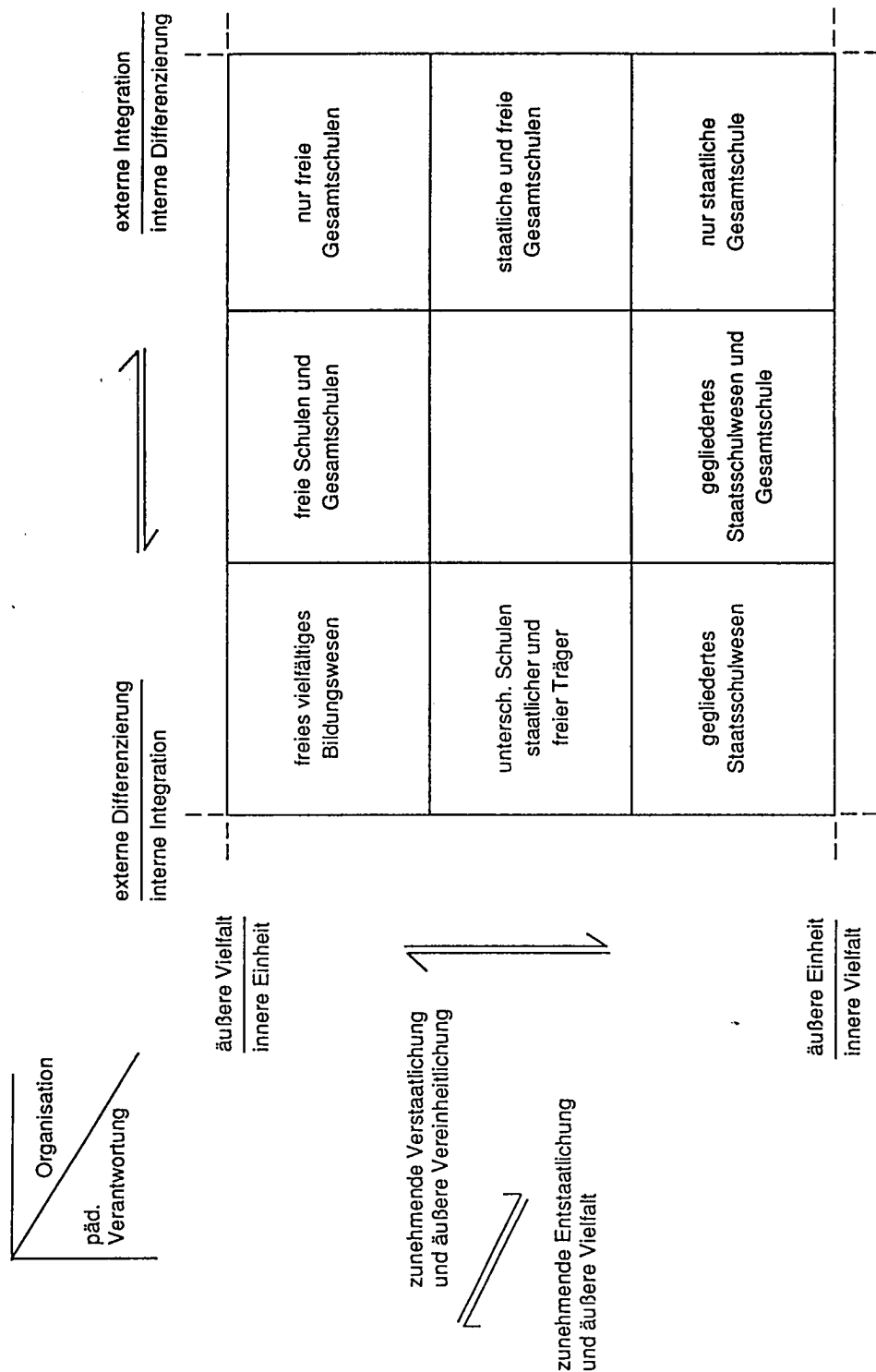


Abb. 1 Systematik der Schulsystem-Alternativen

Damit wird zweierlei deutlich: Erstens die Begründungen von Schulsystemen können nicht ahistorisch, kontextfrei, archimedisch frei theoretisch fundiert werden, sondern betreffen Veränderungen von Entscheidungen auf der Folie des Erreichten. Und zweitens beruht die Veränderung auf einer Neugewichtung von Argumenten. Ein neues oder neuartiges Problem gibt einem alten oder neuen, bisher nicht relevanten Argument neues Gewicht und mit diesem auch seiner Stützung (Erfahrung, Theorie, Reflexion oder Institution) und nicht umgekehrt.

Systematisch gesehen können also jeweils problemspezifisch *alle* einschlägigen Argumente einmal hohes Gewicht erhalten, es gibt keine theoretisch vorgegebene Hierarchie ihrer Wertigkeit. Die Fundierung und Sicherung der Entscheidung ist umso solider und verlässlicher, umso solider die Argumentation und umso umfassender die Diskussion aller möglicherweise relevanten Argumente ist. Instrumente hierfür sind allgemeines Argumentationsschema und problemspezifische argumentative Topik.

3.2 Argumentationsschema

Die wichtigste Eigenschaft einer pädagogischen Argumentation im Hinblick auf disziplinäre Fundierung und Kontrolle von Entscheidungen ist neben der formalen Logik des Arguments seine Vollständigkeit. Im Hinblick auf die praktischen Schlüsse (Alternativen des Schulsystems) können wir aus dem vorher Gesagten und für praktische Notwendigkeiten ein Schema der folgenden oder ähnlichen Form erwarten, das pädagogischen Texten unterliegt, bzw. für sie rekonstruiert werden kann:

Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments²³

1. Defizitprämisse	x liegt vor und ist ein Defizit
2. Ursachenprämisse läßt sich pädagogisch beheben	x ist pädagogisch verursacht oder
3. Alternativprämisse maßen vermeiden oder kompensieren	Pädagogisch läßt sich x folgender-
4. Praxisprämisse praktisches Modell	Für diese Lösung gibt es ein
5. Adäquatheitsprämisse den „Kosten“ anderer Lösungen adäquater	Diese Lösung ist im Vergleich mit
6. Ausnahmeprämisse gungen gilt der Schluß nicht	Es sei denn: Für folgende Bedin-
7. Schluß	Alternative Pädagogik

Tatsächlich sind die meisten pädagogischen Texte in diesem Sinne unvollständig²⁴. Mangelnde Sorgfalt und/oder strategische Interessen sind die Gründe dafür. Werden wichtige Aspekte übersehen, machen sich diese aber später in der Praxis bemerkbar und machen aufwendige und irritierende Veränderungen notwendig.

Weder die Analyseinstrumente noch die Ansprüche und ihre Erfüllungsmöglichkeiten können hier dargestellt werden²⁵. Mängel lassen sich vor allem für die Praxis-, Adäquat-

heits- und Ausnahmeprämissen beobachten, häufig fehlen sie ganz. Kostendarstellung²⁶ und Stützungen der Prämissen können schwierig sein.

Unvollständige Argumentationen können unterschiedlich interpretiert werden: Vieles gilt als selbstverständlich (die Praxis zeigt dann häufig doch das Problematische); die strategische Unvollständigkeit setzt ihre Einseitigkeit gegen andere Einseitigkeiten (die Übersicht ist nicht allen schnell zugänglich); mögliche Alternativen werden (noch) nicht (mehr) gesehen (sind aber problemspezifisch, evtl. mit neuen Stützungen wichtig). Aus diesen Gründen (solidere Praxis, demokratischer Zugang zur Diskussion, Innovation) ist die disziplinäre Kontrolle der Argumentation durch ein Explizitmachen der problemspezifischen Topik der Argumente notwendig.

3.3 Topik der Argumente

Das formale Schema einer Argumentation nennen wir ihr Argument²⁷, sofern es sich um einen pädagogischen Schluß handelt pädagogisches Argument²⁸. Jedem der pädagogischen Alternativen kann also als Begründung jeweils ein pädagogisches Argument zugeordnet werden.

Davon zu unterscheiden sind die in einem pädagogischen Argument verwandten Gründe. Da sie ihrerseits als vollständige Argumente rekonstruiert werden können²⁹, bezeichnen wir sie zur Unterscheidung als 'Argument.

Die bereichsspezifische argumentative Topik besteht aus 'Argumenten. Sie sind die Gründe, die pro und kontra einer Entscheidung angeführt werden (können). Verweise auf Absicherungen der 'Argumente heißen Stützungen³⁰.

Eine bereichs- oder problemspezifische Topik von 'Argumenten sammelt alle möglichen 'Argumente aus heterogenen Quellen. Ihre Struktur ist daher heteronom, also unsystematisch. Die 'Argumente lassen sich aber gruppieren und so vervollständigen. Aber die Topik ist grundsätzlich offen. Die 'Argumente einer Topik werden empirisch aus argumentativen Texten gewonnen und nach Identifizierung und Benennung verallgemeinert. Durch aktuelle Neugewichtung und neue Stützungen können auch alte 'Argumente wieder relevant werden. Da mit ihren 'Argumenten Stützungsmöglichkeiten, Gegen- und Alternativargumente, Evaluationen und Bedingungen ihrer Gültigkeit verknüpft werden können, stellt sie pädagogisches Wissen dar. Beginnen wir, für unser Thema eine bereichsspezifische Topik empirisch zu entwickeln, überrascht, wie groß die Zahl ihrer 'Argumente ist und wie wenige ihrer 'Argumente in einem einzelnen Text eingesetzt werden, sie und alle anderen werden selten explizit als 'Argumente behandelt.

Eine solche erste Darstellung zu unserem Thema aufgrund weniger Texte aus einem kleinen Zeit- und geographischen Raum stellt Abb. 2 dar³¹.

Die Kenntnis aller einschlägigen 'Argumente und ihre topische Darstellung stellt ohne Zweifel genuin pädagogisches Wissen dar. Es bildet überdies die in der Gesamtheit aller Diskurse enthaltene Einheit dieses pädagogischen Wissens auf eine epistemologisch adäquate, d.h. aus Argumentationen stammend und für sie verwendbar auf eine nicht durch Interessen und Bedingungen verzerrte Weise ab. Eine problemspezifische argumentative Topik (unter Einschluß der Stützungen) macht dieses pädagogische Wissen überdies lehrbar, und erlaubt, es in öffentliche Diskurse einzubringen. Systematik der Alternativen und Schema des Arguments, sowie ein Gewichtsmodell zwingen überdies zur Disziplinierung in der Anwendung.

Staatliches Schulmonopol/Einheitsschule		Freies Schulwesen/Schulvielfalt	
Pro	Kontra	Pro	Kontra
Ia Staatliche Legitimation und Kontrolle / allgemeine öffentliche Legitimation garantiert Bildungsrecht für alle / Gesamtplanung und -finanzierung / einheitliche Abschlüsse / öffentlich legitimierte Experten / Rechtsgewähr	Ib Bürokratisierung teurer Schulen Mißtrauen in Expertenkompetenzen	1a Grundrechte / Markt, Wettbewerb, bessere Angebote / Individualrecht / Elternrecht, religiöse Freiheit / Minderheitenschutz Subsidiaritätsprinzip Selbstregulierung Eltern als beste Experten	1b Bildung zum Spielball gesellschaftlicher Kräfte / soziale Egalität nicht gewährleistet
IIa Erziehung zum Staatsbürgern / Loyalität / Ruhe und Ordnung / kulturstaatliche Aufgaben	IIb Politisierung Totalisierungsgefahr	2a Menschenbildung / Erziehung zum Menschen / humanere Gesellschaft / Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche	2b
IIIa Erziehung zur Gemeinschaft / gemeinsame Sprache, Vorstellungen / Gemeinsamkeit durch gemeinsame Erziehung	IIIb	3a Erziehung zur Gemeinschaft / Erziehung durch und für freie Bildungsgemeinschaften	3b Partikularismus / Abkapselung von der Gesellschaft
IVa Demokratie / ideologische Neutralität / innere Vielfalt als Bildungsangebot	IVb Unvereinbarkeit mit Staatsmonopol	4a Demokratie / Eigenverantwortung / Selbstregulierung / frei von Fremdbestimmungen / größeres Interesse / Engagement / freie Lehrer	4b innere Einseitigkeit
Va Schulqualität	Vb	5a Schulqualität / Entlastung der Staatsschulen / Modellversuche / freie Wettbewerbe zwischen Schulen	5b
VIa Wirkungen	VIb Versagen der staatlichen Schulen – Sitzenbleiber – Verhaltensstörungen – Abbrüche – soziale Koedukation gescheitert Mitverantwortung für negativen Weltzustand	6a Wirkungen	6b Versagen calvinistischer Schulen

Abb. 2 Empirische Topik von Schulsystem-Argumenten

4. Gewichtung

Besitzen wir angesichts einer pädagogischen Problementcheidung eine Systematik der möglichen Alternativen und eine problemspezifische Topik entscheidungsrelevanter Argumente, können wir vorliegende Argumentationen auf ihre Gewichtung von Argumenten untersuchen und diskutieren und für unsere Argumente die Gewichte zu bestimmen versuchen.

Dies ist notwendig, weil ohne Berücksichtigung der Topik möglicherweise nicht alle relevanten 'Argumente berücksichtigt werden, bzw. verschiedene, in sich stimmige Argumentationen entwickelt werden, zwischen denen zu entscheiden eine Gewichtung der Relevanz ihrer jeweiligen 'Argumente erfordert.

Unter Gewichtung eines Arguments verstehe ich daher die Prüfung seines Schemas sowie die aktuelle, problemspezifische Einordnung aller seiner 'Argumente in eine Rangfolge aller einschlägigen 'Argumente nach dem Kriterium ihrer Relevanz. Dies ist notwendig, weil es keine absoluten, systematischen, problem- und kontextfreien Gewichte von 'Argumenten gibt. Obwohl nun vermutlich immer schon Gewichtungen beim Gebrauch von Argumenten einkalkuliert werden, gibt es neben einigen Versuchen³² bisher kein explizites Modell für diese impliziten Kalküle. Mit ihrer Rekonstruktion und Anwendung steht (und fällt) aber unser Ansatz. Für das problemspezifische Gewicht eines entscheidenden Arguments ist sein *argumentatives* und sein *topisches Gewicht* zu unterscheiden.

Sein argumentatives Gewicht erhöht ein Argument aufgrund des Grades an Erfüllung des Argumentationsschemas (also infolge der formalen und pragmatischen Richtigkeit einschließlich der Güte der Stützungen). Je vollständiger das Argument richtig dargestellt werden kann, umso hochrangiger ist sein Gewicht gegenüber unvollständigeren.

Setzen wir hier als höchstmögliches Gewicht eines vollständigen Arguments 1, dann können wir, wenn wir alle Prämissen für gleich wichtig halten, jedem Teil des Arguments kein höheres Gewicht als 0,2 zuordnen. Ohne praktisches Modell und ohne Adäquatheitsprämisse kann ein Argument schon kein höheres Gewicht als 0,6 erhalten. Das Gewicht Ausnahme-/Bedingungsklausel ist überdies abzuziehen! Ein argumentatives Gewicht < 1 bedeutet, es gibt Einschränkungen der Gültigkeit des Arguments aufgrund zu berücksichtigender Gegen- und Alternativargumente, offener Stützungsmöglichkeiten, bzw. ihrer in „Bedingungen und Ausnahmen“ eingegangener Gewichte. Sie repräsentieren insbesondere das topische Gewicht eines Arguments. Über das problemspezifische Gewicht eines Arguments entscheidet also nicht allein seine formale Richtigkeit (z.B. durch die Stützung mit einer guten Theorie), sondern auch der topische Vergleich mit anderen wichtigen Argumenten. Möglicherweise kann man auch für bestimmte Argumente nach besseren Stützungen suchen.

Das topische Gewicht eines 'Arguments ergibt sich aus der situations- und problemspezifischen Gewichtung aller 'Argumente einer Topik. Empirisch können wir davon ausgehen, daß jede Argumentation 'Argumente aufgrund einer impliziten Gewichtung einiger, wenn auch nicht aller 'Argumente aus der Topik bevorzugt. In der Regel kennen wir weder den Prozeß derartiger Gewichtungen noch ihre (subjektiven) Gewichtsmaßstäbe.

Für eine objektivierende Rekonstruktion ergeben sich drei grundsätzliche Probleme: es scheint unmöglich, für das Gewicht eines 'Arguments kausale Verknüpfungen von Phänomenen und Ursachen zu verwenden. Wie können Wertvorstellungen über die Bedeutung eines 'Arguments objektiv kalkuliert werden? Wie läßt sich überhaupt ein einheitliches Gewichtsmaß für heterogene 'Argumente finden?

Die Gewichtung muß als ein Abwägeprozeß vorgestellt werden, nach dem Pro- und

Kontra-Argumente von Alternativen abgewogen werden und die Waage sich zu einer Seite neigt (vgl. Abb. 3).

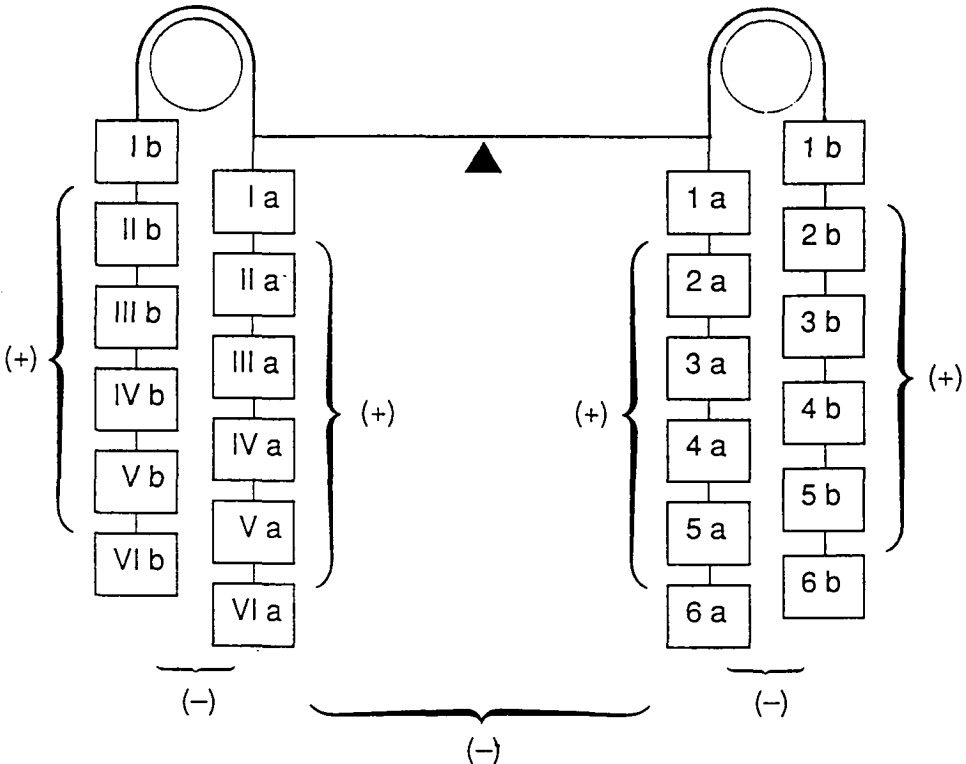


Abb. 3 Modell topischer Gewichtung von Argumenten

Wie die Abbildung 3 zeigt, ist das Abwägen als ein Ausbalancieren vorzustellen, in dem auf jeder Seite der Waage jeweils die Pro- und Kontra-Argumente der problemspezifischen argumentativen Topik (vgl. die entsprechenden Ziffern in Abb. 2 und 3) einzeln und als Summe gegeneinander gewichtet werden. Schreibt man formal allen Argumentgruppen das gleiche Gewicht zu, dann läßt sich für bestehende Argumente ihr topisches Gewicht darstellen, nicht erwähnte Pro-Argumente erhalten dabei das Gewicht 0, nicht erwähnte Kontra-Argumente dagegen ihr volles formales Gewicht! Unvollständige Argumente reduzieren also ihr topisches Gewicht.

Für Gewichtungen von Argumentationen unter Berücksichtigung einer Topik können dagegen die Gewichte derjenigen Kontra-Argumente = 0 gesetzt werden, die problem-spezifisch aktuell irrelevant sind (z.B. erreichte Niveaus) oder in der Vorbehalts- und Bedingungsprämisse berücksichtigt werden. Sie reduzieren nicht das topische Gewicht des Arguments.

Aufgrund von Defiziten bisheriger Lösungen wird eine Neugewichtung von Argumenten notwendig, die einem oder mehreren Pro- oder Kontra-Argumenten ein verändertes Gewicht zuschreiben.

Die Summe dieser (oder eines) Pro-Argumente ist gleich 1 zu setzen, abzüglich der Summe der Kontra-Argumente.

Welche der topischen Argumente Kontra-Argumente sind und welches Gewicht ihnen speziell zukommt, ist noch eine offene Frage, aber ihre Summe wiederum soll 1 nicht übersteigen. Addition und Subtraktion ergeben dann das topische Gewicht eines Arguments.

Die Stärke des Gesamtgewichts eines Arguments hängt neben seinem topischen Gewicht (Summe aller 'Argumente) dann aber entscheidend von seiner argumentativen Darstellung ab, d.h. wie schlüssig die topische Bearbeitung hinsichtlich einer Entscheidung ist.

Wir können hier selten absolute Schlüssigkeit (Gewicht 1) erwarten, aber auch keine mäßigen Erhöhungen oder Reduzierungen. Topisches und argumentatives Gewicht stehen eher in einem Bedingungsverhältnis, das bei Brüchen besser durch Multiplikation ausgedrückt wird. Multiplikation des topischen mit dem argumentativen Gewicht soll so das Gewicht eines pädagogischen Arguments ergeben.

Auch wenn wir (noch) Schwierigkeiten haben, Gewichte auf diese Weise zu bestimmen und zu kalkulieren, ist dieser Versuch fortzusetzen, weil die tatsächlichen Entscheidungsvorgänge doch auf Gewichtungen beruhen. Deutlich ist auch, daß die Ergebnisse selten hohe Werte (nahe an 1) erreichen, d.h. eindeutige Entscheidungen überschätzen meist das topische und argumentative Gewicht ihrer Argumente und berücksichtigen zu wenig Kontra-Argumente.

Ein niedriges Gewicht zeigt an, daß in der Praxis sich eindeutige Lösungen (Schlüsse) nicht problemlos und nur mit zusätzlichen Aktivitäten oder Relativierungen durch ihre Alternativen verwirklichen lassen.

Aus dem Vorhergehenden ist verständlich, warum es keine universelle, ubiquitäre und adressatenneutrale Kalkulation von Argument-Gewichten zu den Alternativen Schulvielfalt und Staatsschule geben kann. Auch für jede spezifische (epochale, nationale oder adressatenspezifische) Kalkulation fehlt bisher ein Versuch. Dazu muß die argumentative Topik und die Ratio der Gewichtung einzelner Argumente differenzierter entwickelt werden. Nun werden aber immer schon und weiter Entscheidungen getroffen und Gewichtungen vorgenommen. Um die Aufgabe ihrer Rekonstruktion zu verdeutlichen, setzte ich für einen Fall meine Gewichtungseinschätzung, ohne ihren Prozeß und Instrumente zu explizieren. Auf diese Weise werden Gewichtungen diskutierbar.

Für die Bundesrepublik Deutschland können wir sicher davon ausgehen, daß die historische Überwindung ungleicher, fehlender und privat gestützter Schulen durch die Staatsschule ein gesichertes Niveau erreicht hat, das mit einer generellen Staatsaufsicht gewährleistet bleibt. Öffentliche Medien sichern zusätzlich das erreichte Niveau. Dies kann im übrigen, wie die Finanzierung (Subsidiaritätsprinzip), in Ausnahmeklauseln hingenommen werden³³ (Pro-Argumente Ia-VIa = 0).

Dadurch erhalten die Gegenargumente (Ib-VIb) neue Bedeutung. Einige der 'Argumente lassen sich durchaus empirisch stützen (Ib, IIf, IVb, VIb), wenn ihr Gewicht auch nicht exzessiv anzusetzen ist (= 0,3).

Pro-Argumente für Freie Schulen und Schulvielfalt werden häufig angemahnt und haben durchaus heute und für die nächste Zukunft Gewicht, da sie von dem Staatsschulmonopol überhaupt nicht berücksichtigt werden (= 0,8). Die Gegenargumente dürfen zwar nicht übersehen werden, können aber mit Ausnahme von einigen aus 1b (Rechtsfreie Räume) und 4b (innere Einseitigkeit) durch Ausnahmeklauseln gesichert werden (= 0), daher 0,2.

Rein rechnerisch ergibt sich daraus ein Übergewicht (0,9) der Summe der Argumente für ein Mehr an Freien Schulen und Schulvielfalt (von dem das Gewicht der Ausnahmeklauseln abzuziehen ist, bzw. für das argumentative Gewicht zu berücksichtigen ist). Das

argumentative Gewicht ist auf dieser mehr demonstrativen als elaborierten topischen Grundlage (kleine Textbasis, keine Diskussion der Stützungen) ziemlich eindeutig anzulegen. Alle Prämissen können gut gestützt werden (= 1), die Ausnahme-/Bedingungsklausel ist aber nicht zu übersehen (staatliche Aufsicht und Kontrolle = - 0,2), so daß das argumentative Gewicht gleich 0,8 gesetzt wird. Das Gesamtgewicht eines Arguments (unter Benutzung aller 'Argumente dieser Topik) für ein Mehr an Freien Schulen und Schulvielfalt beträgt in diesem demonstrativen Beispiel $0,8 \times 0,9 = 0,72$. Anlaß genug, die Gewichtung genauer vorzunehmen und ihre Instrumente zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1 E. FINK: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg 1970.
- 2 Beispiele für solche Gesamtheorien, die sich aber gegenseitig relativieren, nenne ich in Abschnitt 2.
- 3 Z.B. KÖNIG, E./RIEGEL, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1974b.
- 4 Nach W. FLITNER als pädagogische Bildung verstanden, vgl. SCHEUERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift W. FLITNER. Wiesbaden 1979; heute eher als Professionalität diskutiert, vgl. OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München 1986.
- 5 Vgl. z.B. D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987.
- 6 Vgl. D. HOFFMANN/H. THETKEN/F. OERTEL (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. H. Roth zum 65. Geburtstag. Hannover 1972.
- 7 Dies zeigt zwar fast jeder pädagogische Text, ist aber erst spät kritisch thematisiert worden. Vgl. R.E. FITZGIBBONS: Making Educational Decisions. New York 1981.
- 8 So lassen sich z.B. aus „Demokratie“ sehr unterschiedliche Schulsysteme ableiten, bzw. bestimmte Probleme (z.B. Koedukation) nicht lösen.
- 9 Die Orientierung an Lern- oder Entwicklungstheorien ergeben sehr unterschiedliche Schulen, die wir noch weiter differenzieren müssen. So führen unterschiedliche Entwicklungskonzepte (PIAGET, MONTESSORI, STEINER) wiederum zu sehr unterschiedlichen Schulen. Selbst wissenschaftliche Methoden sind pädagogisch nicht neutral, vgl. H. PASCHEN: Logik der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1979, 121ff.
- 10 Vgl. H. PASCHEN: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981) 1, 20–34.
- 11 Vgl. H. PASCHEN: Stützungen. In: Bildung und Erziehung 44 (1988), H. 4, 411–426.
- 12 Folgt man der kritischen Unterscheidung H. ROMBACHS zwischen (existentiellen) Entscheidungen und Wahlen (Entscheidung. In: Hdb. philos. Grundbegriffe, München 1973, 360ff.), müssen „Entscheidungen“ mehr „wählbar“ gemacht werden.
- 13 Vgl. H.E. TENORTH: Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Theorie als Passion. N. Luhmann zum 60. Geburtstag. Hrsg. von D. BAECKER u.a., Frankfurt 1987, S. 694–719.
- 14 Dies zeigen die Analysen aus unserem Projekt BIKAPA (Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente). Vgl. auch PASCHEN: Computerpädagogische Argumente. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1988), H. 4, 44–55; L. WIGGER: Tradition als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, 427–444.
- 15 Als Beispiele nenne ich:
J.L. BLASS: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbert. Meisenheim 1972.
W. KLAFFKI: Artikel Gesamtschule. In: H.-H. GROOTHOFF/M. STALLMANN (Hrsg.): neues Päd. Lex. Stuttgart/Berlin ⁵1971, Sp. 397–406.
R. KÜNZLI: Topik des Lehrplandenkens. Kiel 1986.
I. KNECHT v. MARTIAL: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. Köln 1987.
TH. BALLAUF: Funktionen der Schule: historisch-systematische Analysen zu Scolarisation. Köln ²1984.

- 16 (1) Zur Identifizierung und Analyse eines Arguments vgl. H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument. Köln 1988.
- (2) Zur Argumentationsanalyse: L. WIGGER: Tradition als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, 427–444.
- (3) Zur argumentativen Topik: CH. MIETZ: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Diss. Universität Bielefeld 1991.
- 17 Mit dieser Aufgabe hat z.B. das Fernsehen zu tun.
- 18 Diese Möglichkeit kann durchaus durch verbindliche, totalitäre Orientierungen eingeschränkt sein (Wissenschaft, Marxismus).
- 19 Die Matrixfelder der Abbildung enthalten nicht alle Möglichkeiten, nur die von „Schulen“.
- 20 Zur Notwendigkeit kombinatorischer Systematiken vgl. H. PASCHEN: Systematik der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), H. 1, 20–34, wo besonders Facetten-Systematiken gefordert werden.
- 21 Vgl. dazu I. RICHTER: Separate – but unequal. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 181–193.
- A. PRENGEL: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 57 (1988), H. 4, 370–378.
- 22 So wurde als häufigstes Argument für die Computereinführung in Schulen in 60 Texten zwischen 1979 und 1980 „Unausweichlichkeit“ benutzt, vgl. H. PASCHEN: Computerpädagogische Argumente. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1988), H. 4, 44–55.
- 23 Bezieht sich das Argument auf die Notwendigkeit eine Pädagogik beizubehalten, ist das Schema entsprechend zu modifizieren.
- 24 Vgl. Anm. 14.
- 25 Vgl. dazu exemplarisch H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument. Köln 1988.
- 26 Ebd. Kosten betreffen auch pädagogische Kosten, d.h. übersehene pädagogische Aufgaben und Nebenwirkungen.
- 27 Ebd. „An Argument is a structured collection of propositions, one of which is the conclusion and the others the premises.“ K. LAMBERT/W. ULRICH: The Nature of Argument. New York 1980, S. 45.
- 28 Unter einem pädagogischen Schluß verstehe ich eine Konklusion, die eine praktische pädagogische Alternative fordert.
- 29 Die einzelnen Gründe, die in Prämissen eines pädagogischen Arguments angeführt werden, haben ihrerseits (nicht ausgesprochen) Prämissen und können nach einem Argumentschema rekonstruiert werden. Das Problem eines unendlichen Regresses ist damit nicht gelöst, es muß pragmatisch gelöst werden, d.h. ist nur insoweit zu verfolgen, wie es entscheidungsrelevant ist. Vgl. H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument, a.a.O., 49ff.
- 30 Dies in Anlehnung an ST. TOULMIN: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975 (englisch London 1969).
- 31 Erstellt aus 14 Texten zwischen 1947 und 1989 nach Erzwiss. Dokumentation, Bibliographie Pädagogik und Bib-report.
- 32 E. KÖNIG diskutiert zwar wirtschaftswissenschaftliche Kalküle, wendet sie aber in seiner Diskussion pädagogischer Entscheidungen (nur unmittelbare situative Lehrer-Entscheidungen) nicht an. Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 2, München 1975, Kp. 2.
- 33 Diese Möglichkeit übersieht: D. TIMMERMANN: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Hrsg. von Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Mannheim 1987. Hier finden sich aber weitere Pro- und Kontra-Argumente zur Vervollständigung der Topik.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Harm Paschen, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, D-4800 Bielefeld.

System – die Antwort der Bildungsphilosophie?

„Wir können inzwischen hiebey Ausschließungsweise gehen, und damit dem Begriffe System alles das entgegen setzen, was man ein Chaos, ein Gemische, einen Haufen, einen Klumpen, eine Verwirrung, eine Zerrüttung etc. nennt“ (LAMBERT 1787, S. 165).

„Folgt aber daraus, daß man sich die erste beste Hütte aus den eben vorrätigen Materialien zusammenzimmern, und ein Aushängeschild mit der Inschrift: mein System! daran fügen müsse?“ (HERBART 1807, S. 290).

Es ist unübersehbar, daß gegenüber der Vorstellung, pädagogische Erkenntnisbemühung zielt auf die Entwicklung eines „pädagogischen Systems“, gegenwärtig eine deutliche Distanz besteht. Pädagogische „Systeme“ gelten – seit DILTHEY – als überholte Theorieform pädagogischen Wissens, und nur wenige werden den „rapiden Niedergang“ des System-Denkens in der Pädagogik (HEIM 1986, S. 231) bedauern; die Konnotation von „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ (DILTHEY 1961, S. 180), geschlossenen Weltbildern und dogmatischer Verengung der Perspektive ist deutlich spürbar. Wer pädagogische Wirklichkeit aus der Sicht eines pädagogischen Systems theoretisch begreifen will, muß sie nach Maßgabe der Systemerfordernisse präfigurieren und kann ihrem Eigenrecht nicht genügen; jedes „System begrenzt die Freiheit, gibt Entscheidungen vor und versucht in *einem* Sinne zu normieren. Das einzelne System, der zum Dogma erhobene Ansatz, die Verpflichtung auf ein einziges Wissenschaftsideal – sie begrenzen Freiheit, Wahl, Spontaneität und Kreativität. Ein System würde auf die Dauer den Menschen zum Funktionieren innerhalb dieses Systems bringen“ (LASSAHN 1974, S. 166).

Auf der anderen Seite ist ebenso unübersehbar, daß ein Mangel an systematischem Zusammenhang zumindest in den letzten Jahren zu den allgemein beklagten Merkmalen pädagogischer Wissensproduktion gehört. Nicht nur „Studierende ärgern sich darüber, daß weder Verlaß ist auf Begriffe, die in jedem Buch anders sind, noch auf Methoden und Thematik. Man weiß nicht, was dazugehört; man weiß nicht wie es gegliedert ist“ (HENNINGSEN 1982, S. 44). Auch für den Experten ist es ein Problem, die Grenzen und den Zusammenhang des pädagogischen Wissens zu bestimmen. „Auch der Erziehungswissenschaftler kann Unbehagen empfinden, wenn es gilt, bei Prüfungen und Berufungen, bei der internen Organisations- und Ressourcenverteilung, beim Einordnen von Forschungsergebnissen und schließlich in Einführungsveranstaltungen systematische Kriterien anzuwenden“ (PASCHEN 1981, S. 21). Die Unmöglichkeit, einen allgemein überzeugenden hierarchischen Thesaurus zur Erschließung pädagogischer Literaturbestände zu erarbei-

ten und eine gewisse Ratlosigkeit beim Versuch, eine Einführung in die Wissenschaftsdisziplin Pädagogik zu schreiben (vgl. LASSAHN 1974, S. 7ff.; GIESECKE 1969, S. 9ff.; DERBOLAV 1966; KOCH 1976), sind nur unterschiedliche Indikatoren für den gleichen Tatbestand, den Mangel an einer anerkannten Fachsystematik. Der „Eindruck von Beliebigkeit oder Zufälligkeit“ (HERRMANN 1982, S. 60) entsteht auch bei externen Betrachtern und belastet z.B. Versuche, in Hochschulgremien die Wiederbesetzung pädagogischer Lehrstühle mit fachsystematischen Argumenten überzeugend zu begründen. Der – zumindest auf den ersten Blick – bestehende Widerspruch zwischen der Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits wird nicht weniger kompliziert durch den Umstand, daß ein Teil der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle für „Systematische Pädagogik“ ausgewiesen ist und man sich fragt, ob die Bezeichnung ein abgrenzbares Problemgebiet meint oder als Synonym zur „Allgemeinen Pädagogik“ eher den (großen) Rest, der bleibt, wenn man die empirisch- und die historisch-pädagogische Forschung sowie die Bereichspädagogiken abzieht. Auffällig ist allerdings, daß systematische Pädagogiken in Buchform als Repräsentationsmodus des pädagogischen Wissens in Relation zu der übrigen Literaturproduktion der Erziehungswissenschaft zumindest gegenwärtig ausgesprochene Raritäten sind (BALLAUFF 1970; HENZ 1971; FINK 1978; KLUGE 1983; DICKOPP 1983).

Die Lage ist also einmal mehr unübersichtlich, obwohl das Problem, um das es geht, die Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin zentral betrifft. Wenn der Zusammenhang gilt: ohne Wissenschaft kein Wissen, aber ohne systematische Ordnung keine Wissenschaft (vgl. ZAHN 1974, S. 1458f.), dann ist die Frage nach dem „System“ unlösbar mit der Frage der Wissenschaftsförmigkeit der Pädagogik überhaupt verbunden.

Wenn im folgenden versucht wird, etwas System in die pädagogische Rede vom System zu bringen, dann weder in der Form, daß ein eigenes, alternatives System präsentiert wird, noch so, daß die vorhandenen pädagogischen Ansätze auf die Stimmigkeit ihrer Systematik hin untersucht werden. Es soll vielmehr versucht werden, an ausgewählten Argumentationsfiguren aus der bildungsphilosophischen Diskussion zu zeigen, welche Erwartungen damit verbunden sind und welche Folgeprobleme auftreten können, wenn die Systemförmigkeit der Pädagogik kritisiert oder pädagogische Systematik eingefordert wird.

1. *Die bildungsphilosophische Exposition des pädagogischen „Systemproblems“*

1.1 *Die Kritik am „natürlichen System“*

DILTHEYS fundamentale und von seinen Nachfolgern gerne herangezogene (vgl. z.B. NOHL 1933, S. 5f.; LITT 1921, S. 270) Kritik an den überkommenen Systemen, die die Ursache für die wissenschaftliche Rückständigkeit der Pädagogik abgeben, hat ihren Kern in der Überzeugung, daß eine Herleitung übergeschichtlich gültiger pädagogischer Ziele aus der philosophischen Ethik unmöglich sei: „Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen“ (DILTHEY 1888, S. 57). Die Analyse, die einen großen Bogen von der Pädagogik des 17. Jahrhunderts bis zur Gegenwart DILTHEYS spannt, kommt zu dem „Endurteil ...: diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft, welche

von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft! Sie gehört noch jenem natürlichen System an, in welchem das 17. und 18. Jahrhundert das ganze Zweckleben der menschlichen Gesellschaft aus Prinzipien zu regeln gedachte. Sie ist die Genossin des Naturrechts und der natürlichen Theologie“ (DILTHEY 1961, S. 177). Die letzten beiden Sätze entsprechen dem Leitthema der vorher vollzogenen Analyse: Die Kritik an der Überforderung der Möglichkeiten der philosophischen Ethik wird verbunden mit einer Kritik an dem „natürlichen System“. DILTHEY sieht die gesamte bisherige Pädagogik als einen „Teil jenes mächtigen Baues eines natürlichen Systems der großen Zweckzusammenhänge der menschlichen Gesellschaft, welches damals natürliche Religion oder Theologie, Naturrecht, natürliches System des wirtschaftlichen Kreislaufs, allgemeingültige Poetik usw. umfaßte“ (DILTHEY 1961, S. 167).

Will man den systematischen Gehalt dieser Kritik identifizieren (um zu klären, inwiefern und in welcher Form der „System“-Gedanke betroffen ist), dann fällt auf, daß die Koppelung der Elemente „allgemeingültiges übergeschichtliches Erziehungsziel“ und „natürliches System“ historisch keineswegs zwingend ist. Die Theorie vom „natürlichen System“, das „im 17. und 18. Jahrhundert ... als Naturrecht, als natürliche Religion oder Theologie und als allgemeingültige Moral, Ästhetik und politische Ökonomie sich entwickelt hat“ (DILTHEY 1888, S. 56), kann mit einem gewissen Recht in Anspruch genommen werden, um die Begründung der comenianischen Didaktik, der Erziehungskonzeption ROUSSEAUS und der pädagogischen „Systeme“ der Aufklärungspädagogik systematisch zu verorten (vgl. DILTHEY 1961, S. 169ff.); Kritik an dieser Art von „natürlichem“ pädagogischen System ist dann (hier abgekürzt und vereinfacht) Kritik an der Vorstellung eines durch die Schöpfung prinzipiell guten und vernünftigen Ordnungszusammenhangs der Dinge, den der Mensch nur identifizieren und in einem wissenschaftlichen System abbilden muß, um wahrheitsgemäß zu erkennen und moralisch gut zu handeln: „Wenn der Mensch ein verständiges Wesen als den Urheber der Natur erkennt, so werden ihm die Gesetze der Natur Gesetze in der eigentlichsten Bedeutung“ (FEDER 1773, S. 135. Vgl. auch RIEDEL 1990, S. 292f. u. 302ff.; SIEBEL 120f.). Dann lassen sich pädagogische Systeme durch Erfahrung begründen: „Denn wenn wir die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein richtiges und vollständiges System der Pädagogik schreiben, dergleichen bisher nicht vorhanden ist und auch nicht sein kann“ (TRAPP 1780, S. 61).

Der Kritik an dieser Version von pädagogischem System wird man sich kaum entziehen können; es leuchtet allerdings nicht ein, inwiefern auch die Pädagogik nach der Aufklärungszeit (von KANT über SCHLEIERMACHER und HERBART bis zu den Herbartianern – vgl. DILTHEY 1961, S. 170f. und 175ff.) darunter zu subsumieren ist. Gegen die HERBARTSche Ethik kann man manches einwenden, aber wohl kaum, daß sie mit einem „natürlichen System“ operiert (von KANTS Moralphilosophie ganz zu schweigen). Wenn man diese Korrektur berücksichtigt, dann liest sich der systematische Ertrag der Kritik DILTHEYS an der bisherigen Pädagogik so: Die pädagogischen Systeme sind rückständig, weil sie die „historische Wende“ nicht mitvollzogen haben und darauf bestehen, Erziehungsziele allgemeingültig und übergeschichtlich zu begründen; das gilt insbesondere für die Pädagogiken, die sich auf ein „natürliches System“ berufen oder berufen haben. Damit sind nun aber keineswegs alle pädagogischen Systeme für unmöglich erklärt, sondern nur die, die auf eine normative Ethik rekurren (genauer: die, von denen DILTHEY das unterstellt); nicht der *Systemcharakter* ist der Kritikpunkt, sondern die *Art seiner Be-*

gründung. Die Pädagogik WILHELM REINS etwa – der die Kritik DILTHEYS aufgreift und sich in dem zugestandenen „Wandel der Erziehungsideale“ auf die „bleibenden Elemente“ beruft (REIN 1903, S. 489) – wäre nur in ihrem Rekurs auf die philosophische Ethik als ein Fundament der Pädagogik betroffen, nicht wegen ihres ausgeprägten Systemcharakters (der eine eindrucksvolle Klassifikation der pädagogischen Problemfelder auf neun hierarchisch angeordneten Differenzierungsebenen erlaubt – (ebd., S. 493). DILTHEY selbst nimmt im übrigen für seine systematischen Überlegungen den Titel „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ (DILTHEY 1961, S. 165ff.) in Anspruch; die rückständigen Systeme sollen in neue, dem wissenschaftlichen Entwicklungsstand angemessene Systeme überführt werden (vgl. z.B. S. 178ff.).

DILTHEY taugt also – entgegen der üblichen Rezeption (z.B. NOHL 1933, S. 5f.) – nur zum Kronzeugen gegen die übergeschichtliche Normativität pädagogischer Systeme, aber nicht gegenüber dem Systemcharakter pädagogischer Wissenschaft.

1.2 Erziehungswirklichkeit als System?

Eine Generation später beruft sich HERMAN NOHL bei der metatheoretischen Diskussion anlässlich der Begründung seiner Bildungstheorie auf die Ablehnung des Systemgedankens in der Pädagogik und dabei besonders auf DILTHEY. Es „steht in der Pädagogik nicht mehr ein System im Hintergrund, das die pädagogische Bewegung nur durchzusetzen hätte, wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etwa die Herbartianer noch ansahen, sondern die Bewegung ist das Primäre, ein lebendiger Strom pädagogischen Suchens und Gestaltens, aus Not und Sehnsucht der Zeit geboren, in einer großartigen Fülle von Erziehern jeder Art wirklich, sich objektivierend in Richtlinien und Einrichtungen und immer zugleich doch in theoretischer Auseinandersetzung begriffen und sich zur Besinnung auf Grundlagen und Ziele ihrer Arbeit erhebend“ (NOHL 1933, S. 3). Diesem Satz muß man zugute halten, daß er wohl die Aufgabe hat, den Kontrast der hermeneutisch-pragmatischen Bildungstheorie zu jeder systemförmig-dogmatisch-überhistorischen Pädagogik besonders deutlich herauszustellen.

Umso mehr interessiert dann, wie bei NOHL Zusammenhang und Identität pädagogischen Wissens hergestellt werden: Tauglich ist weder die Begründung durch ein normatives „Zweckminimum“ (vgl. ebd., S. 7ff.) noch die Grundlegung durch eine als „naturalistisch“ identifizierte empirische Psychologie (ebd., S. 9ff.). Der „wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die Geschichte hindurchgehend, sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen ... eine große objektive Wirklichkeit, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbstständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wiederum nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entfaltung“ (NOHL 1933, S. 12). Auffällig an diesem klassischen Zitat ist, daß die Erziehungswirklichkeit, das „*phaenomenon bene fundatum*, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat“ (ebd., S. 13), als *sinnvolles Ganzes* beschrieben wird, als *Zusammenhang* von Leistungen und als relativ selbstständiges Kultursystem; also erfüllt die (gegenüber der Theorie vorgängige) Erziehungswirklichkeit schon die Kriterien hinsichtlich Identität und Ordnung, deren

Einlösung man gemeinhin von einer systematischen *Theorie* erwartet. So wird dann „eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“ (NOHL 1933, S. 13f.).

Betrachtet man die formale Struktur dieser Lösung des „Systemproblems“ der Pädagogik, dann drängt sich der Eindruck auf, daß NOHL hinterrücks von der mit Emphase zurückgewiesenen Denkfigur des „natürlichen Systems“ eingeholt wird: An die Stelle der Zusammenhang verbürgenden vernünftigen Ordnung der Natur (resp. der vernünftigen Schöpfung) tritt die Zusammenhang verbürgende, in der Wirklichkeit immer schon anwesende Ordnung des „Lebens“. Gemeinsam ist – bei allen Unterschieden der zugrundeliegenden philosophischen Referenztheorien – die Unterstellung einer Rationalität im „Gegebenen“, die im einen Fall durch Nachdenken und Erfahrung herauszuarbeiten und im anderen Fall hermeneutisch zu rekonstruieren ist.

1.3 Pädagogisch-philosophische Systematik und Empirie

Auch MAX FRISCHEISEN-KÖHLER greift die Topik der Systemkritik auf und weist darauf hin, daß der Traum des 18. Jahrhunderts von der Möglichkeit, „ein für alle Zeiten und Völker geltendes und erschöpfendes pädagogisches System“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 40) zu konstruieren, noch nicht ausgeträumt ist, wenn auch durch das Vordringen geschichtlicher und kultureller Betrachtungsweisen stark zurückgedrängt. „In dem Maße, als das geschichtliche Denken Einfluß besitzt, indem es überall die Relativität der historischen Erscheinungen und ihre Abhängigkeit von singulären Bedingungen aufdeckt, schwindet der Glaube an die Allmacht der konstruierenden Vernunft“ (ebd.). Die neueren Versuche, Pädagogik empirisch-historisch zu betreiben, haben nun allerdings neue Systemprobleme zur Folge; die empirische Forschung steht „vor der Frage, wie sie das von ihr gesammelte, singuläre Material, das stets wiederum in jeweilig singuläre Bedingungen verflochten scheint, im Interesse einer systematischen Theorie verwerten kann. Es ist die Frage nach dem Verhältnis von Geschichte und System, die hier, wie in allen Geisteswissenschaften, auftritt“ (ebd., S. 59f.). Die Fülle des empirisch-historischen Materials kann nicht durch wiederum geschichtliche Begriffe geordnet werden, denn „der Wille zum System, auf dem die theoretische Pädagogik beruht, ist Wille zu einer Konstruktion, die nicht vor den geschichtlichen Typen kapituliert, sondern über diese hinausgreift“ (ebd., S. 60). Wenn die „Notwendigkeit, auf einem andern denn empirischen Wege systematische Einheit und Geschlossenheit zu gewinnen“ (ebd., S. 61), besteht, dann ist die Bemühung um systematische Theorie auf die philosophischen Grundannahmen verwiesen, die erst die Theorieförmigkeit pädagogischen Wissens möglich machen – und damit entsteht ein besonderes, pädagogik-spezifisches Theorieproblem. FRISCHEISEN-KÖHLER führt es am Beispiel von FICHTE und NATORPS pädagogischen Systementwürfen vor (vgl. FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 65ff.); wegen der größeren Radikalität des Systemansatzes soll im folgenden HÖNIGSWALDS Pädagogik als Beispiel herangezogen werden.

HÖNIGSWALD teilt eine wesentliche Grundüberzeugung der meisten seiner wissenschaftlichen Kollegen: Pädagogik ist eine Disziplin, die sich ihrer Grundbegriffe nur mit den Mitteln der Philosophie vergewissern kann; das impliziert, daß die Konstruktion der pädagogischen Systematik abhängig ist von den der Systematik zugrundegelegten Philo-

sophie. „Es ist selbstverständlich, daß die pädagogischen Theorien, die ihre Grundlegung in der Philosophie finden wollen, nach Methode und Inhalt von den philosophischen Systemen abhängig sind, auf die sie sich stützen“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 63). Im Falle HÖNIGSWALDS bedeutet das, daß die Pädagogik eingebunden ist in eine transzendentalphilosophisch begründete „Theorie der Gegenständlichkeit“ und ihre Begriffe Derivate des transzendentalen Beziehungsgefüges von Gegenstand, Geltung, Methode, Urteil und Subjektivität sind.

„Erziehung ist das Korrelat der Kultur. Kultur bedeutet den Gedanken der Gegenständlichkeit in bestimmter Abwandlung. Sie stellt das System aller überhaupt möglichen Formen des Anspruchs auf Geltung dar“ (HÖNIGSWALD 1931, S. 732). Die Vorteile einer derartigen Theoriebildung sind offensichtlich: Pädagogische Theorie und pädagogisches Handeln sind eindeutig zu beschreiben und zu beurteilen; sie finden ihren Platz in einem stringenten Systemzusammenhang: „In jenem System gegenständlicher Bedingungen nun verknüpfen sich denn auch alle pädagogischen Handlungen miteinander. Es gibt nichts grundsätzlich Isoliertes im Bereich der Pädagogik; alles in ihr fügt sich dem Ganzen eines Zusammenhangs ein und das gegenständliche Prinzip dieses Zusammenhangs ist der Gegenstand einer wirklichen, ihres Rechtes bewußten und sicheren pädagogischen Theorie“ (ebd., S. 728). Identität und Zusammenhang pädagogischen Wissens sind letztlich und ausschließlich gewährleistet durch ihre Verortung in einem die Pädagogik umgreifenden philosophischen System.

Es ist noch einmal festzuhalten, daß FRISCHEISEN-KÖHLER sowohl „systematische Einheit und Geschlossenheit“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 61) für die pädagogische Wissenschaft einfordert als auch ihre philosophische Begründung für unerläßlich hält. Die spezifische Schwierigkeit, die dabei entsteht, sieht er in dem Umstand, daß die *more philosophico* begründeten pädagogischen Systementwürfe alle mehr oder weniger nicht in der Lage sind, diese Entwürfe wenigstens anschußfähig für die Wirklichkeit der Erziehung und ihrer Institutionen bzw. das darüber vorhandene oder zu erzeugende erfahrungswissenschaftliche Wissen zu machen. „Entweder nimmt die Konstruktion aus der natürlichen Welt der Dinge, zu der sie anscheinend alle Beziehungen abgebrochen hat, doch bestimmte Hilfssätze versteckt oder offen auf, oder sie ignoriert den natürlichen Menschen mit seiner gegebenen Organisation vollständig und dann erreicht sie auch das pädagogische Problemgebiet nicht, indem sie den pädagogischen Fragen philosophische Fragen substituiert“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 68). Als Beispiel für die erste Möglichkeit sieht FRISCHEISEN-KÖHLER die Pädagogik FICHTEs, als Beispiel für die zweite Möglichkeit die Pädagogik NATORPs (vgl. ebd., S. 69ff.) und, so kann man ergänzen, in vielleicht noch deutlicherer Ausprägung das pädagogische System HÖNIGSWALDS (vgl. auch VOGEL 1989a).

Was bedeutet diese kritische Einlassung hinsichtlich der Möglichkeit eines wissenschaftlichen Systems der Pädagogik? Wenn – nach DILTHEY – allgemeingültige und überzeitliche normative pädagogische Systeme unmöglich sind (d.h. genauer: wenn bei der Konstitution des Systems nicht auf überzeitliche und allgemeingültige Normen zurückgegriffen werden kann) und wenn eine rein empirische, gewissermaßen theoriefreie Begründung ebenfalls ausgeschlossen ist, dann ergibt sich das Problem, auf welchem Theorieniveau eine überzeugende Konstitution möglich wird, die einerseits den theoretischen Anforderungen hinsichtlich systematischer Einheit und Geschlossenheit genügt und andererseits erklärt, wie „von seiten der philosophischen Pädagogik aus der Anschluß an das Gegebene innerlich vorbereitet und ermöglicht werden kann“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 78).

1.4 Pädagogik als „praktisches“ System

Ein weiteres Element der pädagogischen Systemproblematik, das in den meisten Systementwürfen in der Regel unterschwellig vorhanden ist oder als unthematisierte Prämisse unterstellt wird, wird von HEINRICH DÖPP-VORWALD angesprochen. Bei seinem Versuch, Pädagogie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft voneinander abzugrenzen und zugleich ihre Beziehungen zu klären, beschreibt er die Wissenschaftsförmigkeit der Pädagogik als Problem ihrer Systematik. „Die Stufe eigentlicher ‚Wissenschaftlichkeit‘ erreicht die Pädagogik jedenfalls erst dann, wenn ihr Streben nach Grundsätzlichkeit und Allgemeinheit im Vollsinn ‚systematisch‘ wird“ (DÖPP-VORWALD 1963, S. 431). Die Koppelung von „wissenschaftlich“ und „systematisch“ wird ausdrücklich auf das kantische Junktim bezogen: „Eine jede Lehre, wenn sie ein System, d.i. *ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes der Erkenntnis* sein soll, heißt Wissenschaft“ (ebd.; Herv. v. D.-V.; Kant-Zitat: *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*, A IV). Es folgt – wieder mit KANT – eine Erläuterung der Anforderungen: „Ich verstehe aber unter einem System *die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee*. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang *des Mannigfaltigen* sowohl als die *Stelle der Teile untereinander* a priori bestimmt wird“ (ebd.; Herv. v. D.-V.; Kant-Zitat: *KrV*, B 860). Entsprechend wird gefolgert, daß eine wissenschaftliche Pädagogik im strengen Sinne ihre Aufgabe erst erfüllt, wenn sie in der Lage ist, ein „solches ‚nach Prinzipien geordnetes Ganzes‘ darzustellen, als ein Ganzes, in welchem jede Einzelheit ihre von der systembildenden Idee her wohlbestimmte Stelle hat“ (DÖPP-VORWALD 1963, S. 431).

Die Suche nach einer systembildenden pädagogischen Idee führt nun notwendig von der Frage: „Welches ist die erzieherische Gesamtaufgabe?“ (ebd., S. 432) zu ihrer Differenzierung in Fragen nach der Zielbestimmung und nach der Mittel- und Wegweisung, also zu einer pädagogischen Teleologie und einer pädagogischen Methodologie, wobei dann diese Grundfragen die Möglichkeiten für eine weitere Ausfächerung von pädagogischen Partialproblemen bieten (vgl. ebd., S. 432). Entscheidend ist dabei der Hinweis auf die besondere Qualität der systembildenden Idee: „Nur das sei noch einmal hervorgehoben, daß die systembildenden *Prinzipien*, die diese Ordnung zuletzt tragen, entsprechend dem ganzen praktischen Frageansatz eben immer *Sollensprinzipien* sind, *normative Forderungen* für das Handeln“ (ebd.). DÖPP-VORWALD verweist im folgenden auf die „religiös-metaphysisch-ethischen Vorentscheidungen, von denen der Fragende sich leiten läßt“ (ebd.), wenn er sich um ein praktisch-systembildendes Prinzip bemüht und führt das „Herbartsche(n) System der Pädagogik mit seinem Rückgriff auf die philosophische Ethik als die zentrale Grundwissenschaft“ (ebd., S. 433) als Beispiel an.

Diese Wendung ist nicht einfach als Rückfall hinter DILTHEY zu deuten, der diese Bindung an die philosophische Ethik geradezu als den Sündenfall der Pädagogik gebrandmarkt hatte; es ist eher ein Hinweis darauf, daß die Systemprobleme der Pädagogik dadurch in hohem Maße kompliziert werden, daß sie als „praktische Wissenschaft“ in *einem* Theoriezusammenhang Theorieprobleme ihres Gegenstandsbereichs zugleich mit Handlungsproblemen *für* ihren Gegenstandsbereich bearbeitet. Wenn trotz DILTHEYS Kritik die philosophische Ethik wieder ins Spiel gebracht wird, dann u.a. deshalb, weil seine Lösung des Normativitätsproblems, die Orientierung an der immanenten „Teleologie des Seelenlebens“ (vgl. DILTHEY 1961, S. 181ff.), nicht überzeugen konnte.

1.5 Zusammenfassung

Die vorgestellten Argumentationsfiguren sollten auf die Probleme pädagogisch-wissenschaftlicher Systembildung aufmerksam machen, die in dieser oder anderer Form für die Diskussion über den Zusammenhang pädagogischen Wissens als Systematik typisch sind. In ihrem Kern bilden sie zwei Alternativen, die aber beide unlösbar scheinende Folgeprobleme nach sich ziehen.

1. Die erste Alternative besteht darin, Zusammenhang und Identität des pädagogischen Wissens nicht auf seiten der Wissen erzeugenden Wissenschaftsdisziplin und als deren Funktion zu verorten, sondern als Eigenschaften des Gegenstandsbereichs zu unterstellen. Die Vorteile dieser Lösung bestehen in der relativen Eindeutigkeit des Bezugspunkts der Erkenntnisbemühung und der Entlastung der Wissenschaft, die nicht mehr konstruktiv, sondern nur noch rekonstruktiv tätig sein muß. Die Nachteile bestehen – neben erkenntnistheoretischen Aporien – in der Notwendigkeit der Unterstellung, daß die Ordnung der Dinge so organisiert ist, daß sie eine nachzuvollziehende Sachlogik enthält (und nicht Chaos und Kontingenz), und daß menschliche Erkenntnis in der Lage ist, diese Ordnung mit hinreichender Sicherheit zu entschlüsseln. Ob man hinter der vorwissenschaftlich gegebenen Ordnung der Dinge einen vernünftigen und gütigen Schöpfer oder den „eigenen Sinn des pädagogischen Lebens“ (NOHL 1933, S. 13) vermutet, macht dann hinsichtlich der epistemologischen Qualität der argumentativen Einlösungsmöglichkeiten der beiden Prämissen keinen Unterschied. Nimmt man hinzu, daß aus dem zu identifizierenden strukturierten „Sein“ auch noch das „Sollen“ in eine theoretische und zugleich handlungsanleitende Systematik abgebildet werden soll (gemäß der Selbstdefinition der Pädagogik als „praktische Disziplin“), dann werden komplizierte und überaus bestreitbare Zusatzvorgaben erforderlich, die pädagogische Theorie von (meist affirmativer) Ideologie schwer unterscheidbar machen.

2. Bei der anderen Alternative sind Ordnung und Zusammenhang pädagogischen Wissens bestimmt als Leistung der wissenschaftlichen Theorie. Sie ist in ihrer Begriffsbildung unhintergebar auf Philosophie angewiesen (jedenfalls nach dem common sense der Bildungsphilosophie); die Systematik pädagogischen Wissens ist damit letztendlich Derivat der philosophischen Systematik. Das hat zum einen zur Folge, daß pädagogisch-theoretische Diskurse schnell in schwer entscheidbare philosophische Kontroversen transformiert werden und bringt zum anderen die grundsätzliche Schwierigkeit mit sich, daß Stringenz und Geschlossenheit der philosophischen Systematik die Anschlußmöglichkeiten für die Wirklichkeit des Gegenstandsbereichs verschließen. Zusätzlich erschwert wird die Aufgabe dadurch, daß die zu findende Systematik auch (oder vielleicht sogar primär) praktische Gesichtspunkte und Problemstellungen mitberücksichtigen soll: Die gesuchte Systematik soll zugleich theoretisches, empirisches und praktisches Wissen ordnen.

Es scheint, als ob gerade die bildungsphilosophischen Forderungen nach einem System pädagogischer Wissenschaft zeigen, daß Pädagogik als „praktische Wissenschaft“ unmöglich ist: Identität und Zusammenhang sollen in einem philosophischen Entwurf für theoretische und praktische Wissensbestände und die Methoden ihrer Generierung gestiftet werden; die moralisch-philosophischen Elemente sollen Handlungsmöglichkeiten vorgeben, dürfen dabei aber nicht auf materiale übergeschichtliche Normen zurückgreifen und müssen für die theoretisch-empirischen Elemente anschußfähig sein; die Qualität der Begründung soll höchsten philosophischen Ansprüchen genügen. Die Versuche,

die gesuchten theoretisch-praktischen systematischen Gesichtspunkte zu entwickeln, leiden – bei aller Anstrengung und zum Teil hochgradigen Differenziertheit der Begründung – darunter, daß arbiträre Gesichtspunkte eingeführt werden müssen, aus denen sich zwar pädagogische Handlungskonzepte ableiten lassen, deren Überzeugungskraft aber mehr oder weniger begrenzt ist (das Interesse an Emanzipation, die Idee der Menschlichkeit, eine Ordnung des menschlichen Daseins, die Teleologie des Seelenlebens, die Harmonie zwischen Mensch und Umwelt usw.) und deren Anschlußfähigkeit an empirische Forschung fraglich ist. Offensichtlich sind die Forderungen an eine systematische pädagogische Wissenschaft nicht, auf jeden Falle nicht zugleich zu erfüllen; die wissenschaftliche Pädagogik arbeitet dann auf der Basis eines Programms, von dem man wissen kann, daß es unerfüllbar ist. Einen epistemologischen Sinn hat systematische Pädagogik dann nur noch in der Form der skeptischen Analyse und Kritik pädagogischer Systementwürfe, um die in der Tat unvermeidlichen Illusionen (vgl. FISCHER 1989, S. 45f.) der pädagogisch-systematischen Theoriebildung aufzudecken (vgl. zu diesem Thema FISCHER 1989 und LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988). Die Probleme von Identität und Zusammenhang des pädagogischen Wissens werden dadurch allerdings nicht lösbar.

2. *Zur Leistung des Systembegriffs*

Nun könnte es immerhin sein, daß die vorgeführte Aporie nur deshalb entsteht, weil die von seiten der Bildungsphilosophie gestellten Anforderungen an Identität und Zusammenhang pädagogischen Wissens gewissermaßen überspannt werden; vielleicht ist das Problem lösbar, wenn man zeigen kann, daß die Erfüllung von bestimmten Bedingungen gar nicht erforderlich und dennoch eine hinreichende Systematik gewährleistet ist. Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, wie man die Anforderungen an die Systematik einer Wissenschaft definiert.

Nach KANT – der für die neuzeitliche Fassung des Systembegriffs eine entscheidende Rolle spielt (vgl. ZAHN 1974, S. 1465ff.; RITSCHL 1906, S. 68ff.; RIEDEL 1990, S. 307ff.) und dessen Bestimmungen in der bildungsphilosophischen Diskussion oft als Referenzrahmen für pädagogische Systeme beansprucht werden (vgl. z.B. DÖPP-VORWALD 1963, S. 431ff.) – sind „Wissenschaft“ und „System“ Korrelationsbegriffe. Wissenschaft heißt „eine jede Lehre, wenn sie ein System, d.i. ein nach Prinzipien geordnetes Ganze(s) der Erkenntnis sein soll“ (Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, A IV). Die Elemente: Ganzes/Ordnung/ordnungsstiftendes Prinzip werden um weitere Anforderungen ergänzt, wenn man – wie DÖPP-VORWALD und andere – Belegstellen aus dem „Architektonik“-Kapitel der „Kritik der reinen Vernunft“ dazu nimmt: „Ich verstehe aber unter einem System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, so fern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen so wohl, als die Stelle der Teile untereinander, apriori bestimmt wird. Der scientifiche Vernunftbegriff enthält also den Zweck und die Form des Ganzen, das mit demselben kongruiert. Die Einheit des Zwecks, worauf sich alle Teile und in der Idee desselben auch untereinander beziehen, macht, daß ein jeder Teil bei der Kenntnis der übrigen vermißt werden kann, und keine zufällige Hinzusetzung, oder unbestimmte Größe der Vollkommenheit, die nicht ihre apriori bestimmten Grenzen habe, stattfindet“ (KrV B 860f.). Es ergeben sich als zusätzliche Merkmale: das ordnungsstiftende Prinzip muß apriorischen Charakter haben (also erfahrungsunabhängig, streng notwendig und

allgemeingültig aus der Struktur der Vernunft deduzierbar sein) und das System muß insofern „geschlossen“ sein, als alle Systemelemente zugleich mit der strukturierenden Idee gegeben sind; Leerstellen oder eine spätere Erweiterung des Systems sind ausgeschlossen.

Geht man von dem Ensemble dieser Forderungen aus, dann kann es nicht verwundern, wenn es die Pädagogik zu keinem System gebracht hat, bzw. warum die Versuche, ein pädagogisches System nach diesen Vorgaben zu konstruieren, gescheitert sind. Bei der notorischen Großzügigkeit der pädagogischen Kant-Rezeption wurde oft übersehen, daß sich die Aussagen zur „Architektonik der reinen Vernunft“ in der „Kritik der reinen Vernunft“ auf das System der reinen Vernunft beziehen, also auf Transzendentalphilosophie als wissenschaftliche Metaphysik, nicht auf Wissenschaften allgemein. Für Wissenschaften allgemein gilt, daß die ordnungsstiftenden Prinzipien „entweder Grundsätze der empirischen oder der rationalen Verknüpfung der Erkenntnisse in einem Ganzen sein können“ (Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, A IV). Für eine nicht-apriorische, erfahrungsorientierte Erziehungswissenschaft reichen also durchaus nicht-apriorische, empirisch-historische Prinzipien der „Verknüpfung zu einem Ganzen“ (vergleichbar den anderen Erfahrungswissenschaften ohne „rationalen“ Teil wie empirische Anthropologie, empirische Psychologie oder Chemie – vgl. ebd., A VI f.). Andererseits steht die Vorstellung einer „praktischen“ Wissenschaft, die die moralischen Handlungsprobleme einer Praxis als Wissenschaft löst, gleichsam in diametralem Gegensatz zu Kants philosophischem „System“ und dessen Grundidee der Differenzierung von theoretischer und praktischer Vernunft und deren Möglichkeiten und Grenzen. Wer nach Fundamenten für eine apriorische praktische Wissenschaft sucht, kann nicht KANT in Anspruch nehmen.

Die Frage, wieviel „System“ man von der Pädagogik als Wissenschaft erwarten kann oder verlangen muß, hängt also von der Vorentscheidung hinsichtlich des Wissenschaftstyps der Pädagogik ab und den daraus folgenden Ansprüchen an ihren Systemcharakter: Mit dem Aspirationsniveau in Bezug auf letztbegründete Ziele, Gegenstandsbestimmungen und Methodenvorgaben steigen auch die Anforderungen hinsichtlich der Stringenz und Geschlossenheit der Systematik und die entsprechende Beweislast.

3. *Thesen zum Zusammenhang pädagogischen Wissens*

Dieses Ergebnis legt die alternative Strategie nahe, nicht von bildungsphilosophischen Maximalanforderungen auszugehen, um dann an den uneinholbaren eigenen Ansprüchen zu scheitern, sondern stattdessen nach den Minimalanforderungen zu suchen, die ein System pädagogischen Wissens erfüllen muß. Diese Frage impliziert, daß man von dem theoretisch-definitiven Zugang (der Frage nach den Merkmalen eines wissenschaftlichen „Systems“) zu einer funktionalen Betrachtung wechselt: Was muß eine „Systematik“ eines Wissensgebietes leisten? Hier lassen sich – wenn man von der kantischen Bestimmung ausgeht – drei grundsätzliche Dimensionen unterscheiden:

- *Identität* des Wissensbestandes als Ermöglichung der Bestimmung von „Innen“ und „Außen“ (am Beispiel der Erziehungswissenschaft: Unterscheidung des pädagogischen Wissens von soziologischen, philosophischen oder psychologischen Wissensbeständen);

- *Zusammenhang* des Wissensbestandes als: Ermöglichung der Verhältnisbestimmung von „Ganzem“ und „Teilen“; Relationierung der einzelnen Systemelemente, Binnendifferenzierung und Hierarchisierung (Beispiel: Zuordnung der Teil-Pädagogiken zur Gesamtaufgabe der Erziehungswissenschaft; Differenzierung von pädagogischen Wissensformen; Relationierung von unterschiedlichen Forschungsansätzen; Hierarchie von allgemeinen und speziellen Theorieelementen);
- *Geschlossenheit* eines Wissensbestandes als: Ermöglichung der Bestimmung der „Komplexität“ der Einzelbestandteile bzw. von „Leerstellen“ (Beispiel: Definition von Desideraten pädagogischer Forschung, Diskussion der Vollständigkeit pädagogischer Gesichtspunkte).

Diskutiert man nun die Minimalanforderungen an ein System (als die Leistungen, die mindestens erbracht werden müssen, um von einem systematischen Zusammenhang sprechen zu können) in diesen drei Dimensionen und vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation der pädagogischen Wissenschaft, dann kommt man zu folgendem (in Thesen komprimierten) Ergebnis:

1) Die „Identität“ pädagogischen Wissens ist – verglichen mit anderen Wissenschaftsdisziplinen – verhältnismäßig labil; eine trennscharfe Abgrenzung von den Nachbarwissenschaften ist oft nicht möglich. Ein überzeugendes ordnungstiftendes Prinzip ist nicht auszumachen und der Verschleiß der bisherigen Angebote läßt auch keine positive Prognose zu. Auf der anderen Seite besagt die Diagnose *unscharfer* Grenzen auch, daß es immerhin *Grenzen* gibt, also einen Kernbereich von Themen und Gegenständen, für die die Erziehungswissenschaft wenigstens in erster Linie zuständig ist, z.B. Schule, Erziehung, Unterricht, Lernen, Ausbildung. Im Wissenschaftssystem ist Erziehungswissenschaft fest und wohl irreversibel etabliert – trotz der Identitätsprobleme des von ihr produzierten Wissens. Man kann die Situation so beschreiben: Als funktionales Äquivalent für eine eindeutige thematisch und methodologisch bestimmte „disziplinäre Identität“ hat die Erziehungswissenschaft eine „biographische“ und eine „soziale“ Identität (in riskanter Anlehnung an HABERMAS); sie erreicht also Stabilität in einer Balance zwischen der identitätsstiftenden Kontinuität ihrer Themen zumindest seit der Aufklärungszeit und den identitätsstiftenden Erwartungen und Zuschreibungen der sozialen Umwelt (Schulverwaltungen, Nachbardisziplinen, pädagogische Professionen, politische Öffentlichkeit). Daß diese Balance schwierig ist und die Herstellung eines neuen Gleichgewichts hohe Anpassungsleistungen erfordert, zeigt die Entwicklung der Pädagogik seit den 60er Jahren (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979). Diese Art von Identität garantiert das Überleben im Wissenschaftssystem, reicht aber nicht hin, um die theoretische Identität von eigenen Wissensbeständen zu gewährleisten (vgl. dazu auch: TENORTH 1981, 1983, 1984, 1988).

2) Die Einordnung von pädagogischen Wissensbeständen in einen strukturierten Zusammenhang ist zunächst ausgeschlossen, solange keine Klarheit über die Typik des Zusammenhangs besteht: Die Ordnungsschemata einer praktischen Philosophie sind andere als die einer empirischen Sozialwissenschaft. Wenn man auf keinen der beiden Bereiche verzichten will (was angesichts der labilen historisch/sozialen Identität der Erziehungswissenschaft äußerst risikoreich wäre), dann kann nur eine interne Differenzierung unterschiedlicher Wissensformen für das erforderliche Minimum an Ordnung und damit Verortbarkeit von Wissensbeständen sorgen: Theoretisches, empirisches und praktisches pädagogisches Wissen müssen sowohl hinsichtlich ihrer Geltungsgründe unterschiedlich

behandelt werden als auch kontrolliert aufeinander beziehbar bleiben. Dabei ist zum einen unterstellt, daß in allen drei Bereichen wissenschaftliches Wissen – wenn auch mit unterschiedlichen Begründungsmustern – erzeugt wird (vgl. VOGEL 1989b) und zum andern, daß die den verschiedenen Bereichen zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Grundannahmen kompatibel im Sinne von „sich nicht wechselseitig ausschließend“ sind (vgl. VOGEL 1990).

3) „Geschlossenheit“ ist von einem System pädagogischen Wissens nur insofern zu erwarten, als aus dem Horizont des jeweiligen Standes des Wissens Forschungsdesiderate oder argumentative Leerstellen reklamiert werden können (vgl. dazu PASCHEN 1988); eine Bestimmung von Systemelementen oder der Vollständigkeit des Systems pädagogischen Wissens „a priori“ ist wegen der Einbindung des Gegenstandes „Erziehung“ in Gesellschaft und Geschichte ausgeschlossen.

Niemand wird sich mehr das Denk-„Gebäude“ der Pädagogik als „Kasernenbau“ vorstellen wollen; ein unordentliches Terrain voller pompöser Bauruinen, gemischt mit den Buden fliegender Händler, ist aber auch nicht besonders attraktiv. Wie wäre es (sofern man nicht alle Hoffnungen auf den postmodernen Jahrmarkt der tausend Möglichkeiten setzt) mit einem freundlichen Zweckbau mit unterschiedlichen Abteilungen unter einem Dach?

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970.
- DERBOLAV, J.: Vorüberlegungen zu einer „Einführung in die Pädagogik“. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 35–45.
- DICKOPP, K.-H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf 1983.
- DILTHEY, W.: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften, Bd. XI). Stuttgart 1961, S. 165–231.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: DILTHEY, W.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik (Gesammelte Schriften, Bd. VI). Göttingen 1962, S. 56–82.
- DÖPP-VORWALD, H.: Pädagogie – Pädagogik – Erziehungswissenschaft (1963). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 427–443.
- FEDER, J.G.H.: Lehrbuch der praktischen Philosophie. Dritte und vermehrte Auflage. Göttingen und Gotha 1773.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Sankt Augustin 1989.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik. In: FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik (Kleine pädagogische Texte 20). Weinheim 1962, S. 36–91.
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. München 1969.
- HEIM, H.: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1986.
- HENNINGSSEN, J.: Erziehungswissenschaft. Disziplin ohne Disziplin. In: betrifft: erziehung (1982), S. 44–47.
- HENZ, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg 1971.
- HERBART, J.F.: Über philosophisches Studium (1807). In: Sämtliche Werke (hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL), Bd. 2. Aalen 1964, S. 227–296.
- HERRMANN, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4). Stuttgart 1982, S. 60–77.
- HÖNIGSWALD, R.: Vom Problem der Erziehung. In: Pädagogische Werte 38 (1931), S. 727–733.

- KANT, I.: Werke in zehn Bänden (hrsg. von W. WEISCHDEL). Darmstadt 1968.
- KLUGE, N.: Einführung in die Systematische Pädagogik. Darmstadt 1983.
- KOCH, L.: Über die Schwierigkeiten einer Einführung in die Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1976), S. 1–10.
- LAMBERT, J.H.: Fragment einer Systematologie (1787). In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 165–177.
- LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.
- LITT, TH.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853–881.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (Handbuch der Pädagogik Bd. I). Berlin/Leipzig 1933, S. 3–80.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln/Wien 1988.
- PASCHEN, H.: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 20–34.
- REIN, W.: Pädagogik, philosophische. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik, Bd. VI. Langensalza 1903, S. 483–493.
- RIEDEL, M.: System, Struktur. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 6: St – Vert. Stuttgart 1990, S. 285–322.
- RITSCHL, O.: System und systematische Methode in der Geschichte des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und der philosophischen Methodologie. Bonn 1906.
- SIEBEL, W.: System, Klassifizierung und Messung. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 120–131.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 85–103.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 347–358.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Das Allgemeine der Bildung. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 241–267.
- TRAPP, E.C.: Versuch einer Pädagogik (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1780, hrsg. v. U. HERRMANN). Paderborn 1977.
- VOGEL, P.: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie im Neukantianismus. Weinheim 1989(a), S. 127–167.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989(b), S. 429–445.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt 1990.
- ZAHN, M.: System. (Bd. 5) In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./WILD, CHR. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe (6 Bde.). München 1974, S. 1458–1474.

Anschrift des Autors

PD Dr. Peter Vogel, Trakehnenstr. 15, 4130 Moers 1.

Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung

Poiesis oder Autopoiesis

In der pädagogischen Tradition lassen sich deutlich zwei Grundverständnisse von Erziehung entdecken, die bis heute das Selbstverständnis von Pädagogen geprägt haben (vgl. BOLLNOW 1959, S. 16ff.)¹. Die eine Auffassung interpretiert Erziehung als ein *herstellendes Machen*, analog zur handwerklichen Produktion eines Gegenstandes, als äußere Formgebung für einen noch kruden inneren Stoff. In der Logik dieses Bildes ist der Erzieher (Educator) das Subjekt und der zu Erziehende (Educandus) das Objekt eines Erziehungsprozesses, der planmäßig ein gewünschtes und zunächst nur antizipiertes Ergebnis – das Erziehungsziel – mit Hilfe bestimmter Erziehungsmethoden und -inhalten herstellt. Erziehung wird also aus der Perspektive des Erziehers gesehen, der sich selbst analog zum Handwerker versteht und das heißt: einen angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden *handelnd* anstrebt². Der Wortstamm „ziehen“ im Begriff der Erziehung erinnert uns noch immer an diese handwerkliche Bedeutung. Dort wo diese Logik in die Raumdimension verlagert wird, erscheint der Zweck als Ziel, die Erziehung als Weg, der Educator als Führer und die Pädagogik als Führungslehre – analog zur etymologischen Wurzel des Begriffes, des griechischen „paidagos“³.

Das andere Bild von Erziehung nimmt dagegen die Sicht des Educandus ein, der sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art und Weise selbst entfaltet, analog zum organischen Wachstum. So wie eine Pflanze sich aus einem Keim entwickelt, reift und blüht, so wird analog dazu auch der homo educandus als ein sich selbst entwickelndes und reifendes Wesen interpretiert. Erziehen heißt hier *begleitendes Wachsenlassen*, „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (FICHTE), „Handbieten leisten beim Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung“ (PESTALOZZI); sie versteht sich in dieser Tradition als die „Kunst des Pflagens und des Wachsenlassens, als des ‚Nicht-störens‘ dieses Naturvorgangs“ (BOLLNOW 1959, S. 17) und sieht den Erzieher als eine Art Gärtner (oder Bauer), der pflegend und schützend bei einem Entwicklungsprozeß hilft, der – als ein natürlicher – von selbst geschieht⁴.

Beide hier geschilderten Verständnisse von Erziehung sind m.E. älter als Aufklärung und Romantik (wie BOLLNOW vermutet, vgl. 1959, S. 17). Berücksichtigt man, daß in beiden Fällen eine Metapher benützt wird, die in ihrem Bildcharakter auf ein Anderes verweist, das ihr vorausliegt – einmal der Handwerker, das andere Mal der Gärtner –, dann kann man nur eines sicher sagen: beide Vorstellungen sind zumindest jünger als die neolithische Revolution. Der Erzieher tritt phylogenetisch gesehen offenbar erst nach dem Bauern und dem Handwerker das Theater der Weltgeschichte. Erziehung wird als relativ eindeutig abgrenzbares Phänomen erst zu einem Zeitpunkt kulturell ausdifferenziert, als es Landwirtschaft und Handwerk als eigene Kulturformen schon lange gibt. Daß

man dann, um das Neue zu bezeichnen, zunächst bildhaft auf vertraute und ehrwürdige Handlungsformen zurückgreift, ist eine sprachökonomische Technik, die kulturgeschichtlich nicht gerade selten ist. Hier haben Metaphern, Bilder und Analogien ihr relatives Recht (vgl. SCHEUERL 1959).

Schon in der altägyptischen Erziehung lassen sich deutlich beide Motive rekonstruieren. Bei der Ausbildung der „Schreiber“, des Beamtennachwuchses, waren Methoden der Menschenbehandlung in pädagogischer Absicht geläufig, die deutlich die Sprache des pädagogischen „Handwerkers“ verraten, insb. Prügel, Drohungen und Freiheitsstrafen, aber auch eine Vielzahl von Erziehungsratschlägen und -rezepten (vgl. BRUNNER 1957). Daneben findet sich aber auch – zum ersten Mal – deutlich die Gärtnermetapher. Erziehung wird in einem Text aus dem 4. Kapitel der Lehre des Amenemope verglichen mit der Pflege eines Baumes in einem Garten und damit abgegrenzt von einem „wildem“ Aufwachsen außerhalb kultureller Betreuung. Der Nichterzogene („Heiße“) „ist wie ein Baum, der im Freien (wild) wächst. In einem Augenblick verliert er seine Blätter, und er findet sein Ende in der Schiffswerft“; der gut Erzogene aber (der „rechte Schweiger“) „ist wie ein Baum, der im Garten wächst, er gedeiht und verdoppelt seine Frucht; er steht vor seinem Herrn, seine Frucht ist süß, sein Schatten angenehm, und sein (natürliches) Ende erreicht er im Garten“ (zit. nach BRUNNER 1957, S. 182).

In der Antike sollten dann die für die Philosophie entscheidenden semantischen Münzen einer Handlungstheorie geprägt werden, die das Bildhafte dieser beiden Vorstellungen auf seine logische Form zurückführen. Bei ARISTOTELES wird der am handwerklichen Tun orientierte Handlungsbegriff vor allem im 6. Buch seiner Nikomachischen Ethik deutlich konturiert. „poiesis“ ist das hervorbringende Tun in der produktiven Auseinandersetzung mit der Natur; es wird der „praxis“, dem verständigungsorientierten, zwischenmenschlichen Handeln, gegenübergestellt (vgl. ARISTOTELES 1971, insb. S. 157ff.). „poiesis“ und „praxis“ werden auf Kontingenz bezogen, auf die „Möglichkeit der Veränderung“ (ebd., S. 159), „theoria“, die wissenschaftliche Erkenntnis dagegen, auf Notwendigkeit, weil sie sich auf einen Erkenntnisbereich bezieht, der „die Möglichkeit eines Andersseins“ (ebd., S. 156) ausschließt und insofern „ewig“ ist (vgl. von BRANDENSTEIN 1973, S. 678ff.).

In der Frage, ob Erziehung mehr eine technologische oder mehr eine verständigungsorientierte Tätigkeit, eine angewandte und lehrbare Wissenschaft oder eine nichtlehrbare Kunst ist, hält sich diese aristotelische Semantik von „praxis“ und „poiesis“, von „phronesis“ und „techne“ in der Pädagogik bis heute durch und beeinflusst das Selbstverständnis der praktischen Erzieher. Aber auch in der Theorie, der wissenschaftlichen Welterkenntnis, finden wir bis heute ihre Spuren, denn wir teilen diese ein in Natur- und Geisteswissenschaften, in erklärende und verstehende Ansätze, in ein hermeneutisches und in ein empirisches Paradigma⁵.

Aber diese einflußreiche Distinktion ist nicht identisch mit unseren beiden pädagogischen Metaphern. Wohl meint „poiesis“ das handwerkliche Tun, auf das unser erstes Erziehungsverständnis im übertragenen Sinne Bezug nimmt – besitzt und deshalb die Mittel diesem Zweck *kausal* zuordnet. Im übertragenen Sinne deshalb, weil das Herstellen bei ARISTOTELES eine produktive Auseinandersetzung mit der *Natur* meint. Der tätige und sprachliche Bezug zwischen *Menschen* jedoch wird „praxis“ (häufig etwas mißverständlich mit „Handeln“, „Tun“, übersetzt) genannt. Aber mit dem Begriff der „praxis“ wird kein „Wachsenlassen“ intendiert, sondern ein Handeln, das als ein verständigungsorientiertes Miteinanderumgehen von Menschen mit Menschen selbst Endziel bzw.

Selbstzweck ist. Das ist auch der Grund, warum alle Versuche, pädagogisches Handeln dem Praxis-Begriff unterzuordnen, scheitern müssen, ist es doch per definitionem kein Selbstzweck⁶. Der analoge Begriff zum „Wachsenlassen“ dürfte bei ARISTOTELES vielmehr „entelechia“ heißen. Wir finden ihn nicht in seiner Ethik, und nicht als Teil seiner Handlungstheorie, sondern in seiner Naturphilosophie. „entelechia“ ist das *teleologische* Prinzip alles Organischen, die Kraft, die jedes Lebendige auf ein ihm innewohnendes Ziel („telos“) treibt. „telos“ ist dabei Grenze und Erfüllung in einem, weil jedes Lebewesen danach strebt und gleichzeitig darin endet (vgl. SPAEMANN 1983, insb. S. 19ff., 41ff.).

Notwendigkeit, nicht Kontingenz

Die Notwendigkeit und Unbeirrbarkeit dieses natürlichen Entwicklungsprozesses gibt ihm seine besondere Würde, denn was notwendigerweise so verläuft wie es verläuft, bleibt sich selber unwandelbar gleich und besitzt deshalb seit Alters her ein höheres Ansehen als das bloß Kontingente, das als Wandelbares geradezu als Übel erscheint⁷. Deshalb wird die „theoria“ der „poiesis“ und der „praxis“ übergeordnet, und deshalb ist noch in der Antike das Handwerk profan und wenig angesehen – und mit ihm auch der Lehrer, der „grammatikos“, wird er doch zu den Handwerkern gerechnet. Die Landwirtschaft aber ist sakral, denn sie beschäftigt sich mit etwas Notwendigem; sie ist nicht ein „Einwirken auf die Natur, um diese zu transformieren oder an menschliche Ziele anzupassen“, sondern versteht sich als „Teilnahme an einer dem Menschen überlegenen, zugleich natürlichen und göttlichen Ordnung“ (vgl. VERNANT 1973, hier S. 255). Noch bei LEIBNIZ ist Gott das schlechthin Notwendige und die Welt kontingent, aber schon bei ROUSSEAU wird die „absolute Richtigkeit des (pädagogischen) Plans“ auf die „Natur der Sache“ gegründet (ROUSSEAU 1963, S. 104). Damit ist der entscheidende Schritt in die Moderne hinein getan: weil jetzt der Natur (und nicht mehr Gott) letzte Notwendigkeit zukommt, gewinnt sie in der Logik der modernen Weltverbesserung den Charakter quasireligiöser Fundierung. Für eine darauf aufbauende Pädagogik heißt jetzt nicht mehr die Maxime: „Leset die Heilige Schrift und folget dem Weg, den sie euch weist!“, sondern vielmehr: „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch vorzeichnet“ (ebd., S. 127).

Die quasireligiöse Besetzung natürlicher Entwicklungsprozesse in Absetzung zu einem bloß profanen handwerklichen Herstellen und Verändern hat sich bis heute gehalten: einer Pädagogik „vom Kinde aus“ (bzw. „vom Menschen aus“) haftet in ihren diversen Ausprägungsformen nicht selten noch so etwas wie ein quasireligiöses Eiferertum an. Es speist sich aus der Gewißheit, auf einen endogenen, natürlichen Entwicklungsprozeß zurückzugehen, der notwendig so verläuft wie er verläuft⁸. Da hat es ein technologisch induziertes Pädagogikverständnis schon schwerer, da es inzwischen nicht mehr an einem Wissenschaftsverständnis partizipieren kann, das auf ewige Wahrheiten aus ist, sondern bloß noch ein Mögliches feststellt: Wenn A, dann B (vgl. PAPE 1968).

In der Pädagogik ist – wie in allen Sozialwissenschaften – selbst dieses Mögliche noch einmal kontingent gesetzt. Ob eine bestimmte Handlung einen intendierten Effekt zur Folge hat, kann bestenfalls mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden – die „Möglichkeit des Andersseins“ wird damit nicht ausgeschlossen. In der Regel sucht aber die empirisch-pädagogische Forschung weiterhin nach technologischer Verwertbarkeit der unterstellten Kausalattributionen, auch dort wo zunächst bloße Korrelationen diverser Variablen gesammelt werden. Ja selbst dort, wo der Zufall systematisch

gesucht wird – wie beispielsweise in der Statistik –, geschieht es nur in der Absicht, ihn zu überlisten. Aber in dieser Suche nach Invarianz und Regelförmigkeit, nach Wiederholbarkeit und Gesetzmäßigkeit, schimmert deutlich wieder die Sehnsucht nach dem Notwendigen, und damit nach dem „Wesen“, das gerade nicht „accidens“ ist, durch, das Handlungs- und Erwartungssicherheit durch voraussagbare Regelförmigkeit garantiert. Auch wenn die empirische Welt kontingent ist, das Ziel der empirischen Pädagogik bleibt es, das Mögliche mit einer gewissen Notwendigkeit vorherzuwissen. So gesehen wurde die antike Position der „theoria“ nur vom Gegenstandsbereich in den Erkenntnisprozeß verlegt. Wir finden deshalb auch in diesem Lager nicht weniger selten eine Art militanten Moralismus vor als bei den Vertretern eines organologischen Wachsenlassens. Er speist sich aus der Hoffnung, das menschliche bzw. hier pädagogische Handeln auf unverrückbare Naturgesetzmäßigkeiten zu gründen.

Wir sehen also: beiden Lagern ist die quasireligiöse Sehnsucht nach einem Absoluten dort eigen, wo pädagogisches Handeln nicht auf Kontingenz, sondern auf Notwendigkeit zu gründen versucht wird. Unterschiedlich aber ist der Ort, an dem man die Notwendigkeit festmacht: einmal ist es der Educandus, das andere Mal der Educator, der notwendige Entwicklungsprozesse in Gang bringt. Aber jedesmal wird dabei ein Naturbegriff in Anspruch genommen, der Notwendigkeit verbürgt, wenngleich er das einmal *teleologisch* (causa finalis), das andere Mal *kausal* (causa efficiens) interpretiert wird. Einmal ist der Educandus „natura naturans“, ein aus sich selbst gerechtfertigter Selbstzweck, der sich selbst entwickelt und damit ein Stück Natur, das von selbst geschieht; das andere Mal ist er „natura naturata“, säkularisiertes Schöpfungsprodukt, und damit kultivierte Natur, weil der Zweck von außen, von der Gesellschaft gesetzt wird.

In beiden Fällen aber wird das Wilde, Chaotische, und deshalb Angstmachende, unter Regeln gebracht, unter ein „allgemeines Gesetz“, denn nur dadurch sichert der moderne Mensch sich davor, „wie ein Mückenschwarm bald hierhin, bald dahin abzuspringen“ (KANT). Angesichts der hohen Kontingenzerfahrung in der Neuzeit wird dieser hohe Bedarf nach Sicherheit und Ordnung funktional durchsichtig (TREML 1988a). Die Extreme scheinen sich auch hier zu berühren: Naturalismus und Technizismus sind funktional äquivalente Theorieofferten – „Der vollendete Technizismus ist so zugleich vollendeter Naturalismus“ (SPAEMANN 1983, S. 36). Beide, auf den ersten Blick so unterschiedlichen, Theorieansätze gründen in der Suche nach Invarianz und Notwendigkeit. Vielleicht hat MONOD recht, wenn er diese hier zum Ausdruck kommende Sehnsucht nach Notwendigkeit anthropologisch begründet und schreibt: „Wir möchten, daß wir notwendig sind, daß unsere Existenz unvermeidbar und seit allen Zeiten beschlossen ist. Alle Religionen, fast alle Philosophien und zum Teil sogar die Wissenschaft zeugen von der unermüdlichen, heroischen Anstrengung der Menschheit, verzweifelt ihre eigene Zufälligkeit zu leugnen“ (MONOD 1977, S. 54; vgl. dazu auch TREML 1990).

Aber dieser Versuch dürfte vergeblich sein, denn die Sicherheit, die eine naturalistische und/oder eine technizistische Weltanschauung verspricht, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Scheinsicherheit, ihre Ordnung als Unordnung und ihre Logik als Paradoxie. Veranschaulichen wir uns dies an unseren beiden Erziehungsbegriffen.

Die Paradoxien der beiden Erziehungsvorstellungen

Eine Pädagogik des Wachsenlassens unterstellt eine kontinuierliche, meist stufenförmige natürliche Entwicklung des Individuums, die mit einer gewissen Notwendigkeit teleologisch bzw. finalistisch verläuft, sofern sie nicht durch äußere Umstände darin gehemmt wird. Nur durch die unterstellte Notwendigkeit ist dieser Prozeß für pädagogisches Handeln anschlussfähig. Aber diese unterstellte Zwangsläufigkeit kontrastiert hart mit der Beliebigkeit, mit der die diversen ontogenetischen Stufentheorien – sei es der kognitiven, der psycho-motorischen, der psychischen oder der moralischen Entwicklung – den Entwicklungsprozeß strukturieren. Der Verdacht ist naheliegend, daß entwicklungspsychologische Stufentheorien, die das endogene Wachstum strukturieren, weniger ontologische, als vielmehr erkenntnistheoretische Aussagen machen und deshalb mehr über das Erkenntnissubjekt als über das Erkenntnisobjekt aussagen (TREML 1987, S. 137ff.). Offenbar können wir die Natur nicht kulturfrei bestimmen; das was wir als notwendige Natur des Menschen unterstellen, ist immer nur eine kontingente Bestimmung unseres Verhältnisses zur Natur. Jedes Naturverständnis des Menschen im Wandel seiner Geschichte ist ein Ausdruck seines eigenen Selbstverständnisses.

Zudem ist es zunächst kein Widerspruch, wenn eine Pädagogik des Wachsenlassens das Kind (bzw. den Educandus) organologisch interpretiert und damit auf ihre Weise einen bestimmten Naturbegriff in Anspruch nimmt. Aber zu Ende gedacht, läuft diese Position auf eine „radikale Selbstaufhebung der Erziehung“ hinaus, wie THEODOR LITT schon zu recht bemerkte (LITT 1965, S. 17), denn „Wachsenlassen ist doch eben, wörtlich genommen, ein Geschehenlassen, das dem Verzicht auf jeglichen Eingriff gleichkommt“ (ebd.). Wer Lernen als ausschließlich endogenen Entfaltungsprozeß einer Seele, analog zum Wachsen und Blühen einer Blume, begreift, kann Erziehung als immer auch exogene Beeinflussung nicht mehr, oder nur noch paradox, beschreiben. Schon einer der ersten einflußreichen Versuche, ROUSSEAUS Konzept einer „negativen Erziehung“, entging nicht dieser Konsequenz. Auch geplante *Unterlassungen* implizieren, wenngleich auch in Form einer negativen Semantik, technologisches Regelwissen. Im Extremfall kann, wie bei „Emile“, selbst eine im Gewande der Freiheit daher kommende Pädagogik rigide technologisch verplant sein (vgl. ROUSSEAU 1963; TREML 1988b). Das andere Extrem ist der völlige Verzicht auf Erziehungsmaßnahmen, seien sie nun „negativ“ oder „positiv“. Erst die Antipädagogik hat diese radikale Konsequenz tatsächlich gezogen und Erziehung damit praktisch unter den Begriff der *Geselligkeit* subsumiert⁹.

Aber auch ein technizistisches Erziehungsverständnis, das sich als „poiesis“ versteht, kommt in unlösbare Theorieprobleme, denn es muß zwei widersprüchliche Annahmen gleichzeitig machen, nämlich *Kausalität* und *Freiheit*. Pädagogik kann unmöglich übersehen, daß jeder Educandus nicht nur Natur, und damit der Notwendigkeit untertan, sondern auch Geist, und damit in hohem Grade kontingent, ist. Eine Didaktik, wie etwa jene von WOLFGANG RATKE, die dem Lehrer ausschließlich eine aktive, und dem Schüler eine passive, rezeptive Rolle, zuweist, ist – wie es COMENIUS einmal formulierte – „eines Esels würdig“, denn die Aktivität aller Beteiligten muß angenommen werden. Gleichgültig wie man diese Aktivität bezeichnen will – „Freiheit“, „Autonomie“, „Person“, „Geist“ oder „Kontingenz“ – und gleichgültig, ob man sie als *Ziel* – „Emanzipation“, „Mündigkeit“ usw. – jeglicher Erziehung fordert oder kritisiert, sie ist schon die unhintergehbare *Voraussetzung* jeder Erziehung.

Damit fällt auch diese Position, je nachdem, aus welcher Perspektive man denkt, in eine

doppelte Paradoxie: dort wo Freiheit als *Ziel* verantworteter Erziehung fungiert, mündet man unweigerlich in der paradoxen Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange, denn Zwang ist nötig?“ (sinng. KANT 1964, S. 711). Dort aber wo Freiheit als *Voraussetzung* jeder Erziehung erscheint, muß man erklären, wie Fremdsteuerung in Selbststeuerung übersetzbar ist und mündet dabei unweigerlich in der nicht weniger schwierigen Frage: „Wie ist Erziehung möglich?“ (LUHMANN/SCHORR 1981; vgl. auch LUHMANN/SCHORR 1982).

Der Pädagogik scheint es wie dem Tausendfüßler zu gehen, der, nachdem er darüber nachdachte, wie ein Gehen mit tausend Füßen überhaupt möglich sei, ins Stolpern kam und nicht mehr gehen konnte. Der Vergleich hinkt natürlich, weil niemand bezweifelt, daß Erziehung möglich ist, aber die Pädagogik vermag dies theoretisch dort, wo sie das Problem nicht nur durch normative Übersteigerung ins Ideale semantisch zukleistert¹⁰, nur noch paradox zu rekonstruieren – und das seit über 200 Jahren¹¹.

Bemerkenswert ist hier vor allem die Differenz von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis, weil auf diesen Ebenen offenbar unterschiedlich operiert wird. Es ist nicht verwunderlich, wenn in der Praxis das Gegenteil funktional äquivalent ist: statt *Paradoxierung* dürfte hier die *Tautologisierung* die Regel sein. Erfolge können als beabsichtigte Erziehungs- oder Lehreffekte kausal auf die pädagogischen oder didaktischen Handlungen des Educators zurückgerechnet werden, Mißerfolge dagegen auf die autopoietische Lernstruktur des Educandus. Je nach Bedarf wird von „poiesis“ auf „autopoiesis“ (oder umgekehrt) umgeschaltet, so daß praktisch mit einem Erziehungsverständnis die Defizite des jeweils anderen kompensiert werden. Die Aporetik beider Erziehungsverständnisse wird durch ihre adjunktive Verknüpfung in der Erziehungspraxis zur Tautologie: Wenn a, dann b *oder nicht-b* ($a \rightarrow b \vee \neg b$). Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist.

Eine solche totalisierende Einheitssetzung von Differenzen garantiert eine unbeschränkte (hohe) Anschlußfähigkeit an beliebige Situationen. Die Erziehungspraxis wird so für die daran unmittelbar Beteiligten – trotz ihrer unübersehbaren Komplexität – beschreibbar und handhabbar, gleichzeitig aber auch unwiderlegbar. Sie ist, wie sie ist.

So kann es kommen, daß aus der Sicht der Erziehungspraktiker eine Erziehungstheorie wenig oder nichts „taugt“. Der Allgemeinspruch „Das mag in der Theorie stimmen, taugt aber nicht für die Praxis“ dürfte nicht nur zu KANTS Zeiten, sondern auch noch heute weit verbreitet sein. Aus erziehungstheoretischer Sicht aber muß, angesichts der paradoxen Logik beider Erziehungsverständnisse, der Spruch wohl anders herum lauten: „Das mag in der Praxis stimmen, taugt aber nicht für die Theorie“.

Wie kann eine Erziehungstheorie mit diesem Wissen um ihre paradoxe Grundstruktur umgehen? Sie hat grundsätzlich, wie jede paradoxe Theorie, genau zwei Möglichkeiten: dort wo sie empirisch gehaltvolle Aussagen (oder gar Prognosen) über die Welt anstrebt, wird sie versuchen (müssen), ihre aporetische Grundstruktur durch theoretische Zusatzannahmen zu überwinden. Mit Hilfe zusätzlich aktivierter Theorie kann vermittels präziser Definitionen und/oder methodologischer Regeln die logische Konsistenz – für einen endlichen Gegenstandsbereich – wiederhergestellt werden¹². Ein anderer Weg besteht darin, die paradoxe Logik des disziplinären Grundbegriffes zu akzeptieren, ja als unvermeidbar zu durchschauen, und so zu interpretieren, daß ihre theoretische Funktion fruchtbar gemacht werden kann.

Ich werde mich im folgenden auf die zweite, zuletzt angedeutete, Möglichkeit beschränken müssen – ohne allerdings damit eine inhaltliche Priorität zum Ausdruck bringen zu wollen.

Auf dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Tradition, insbesondere ihrer sprachanalytischen Varianten, begeht man wohl fast ein Sakrileg, wenn man Widersprüche und Paradoxien nicht als zu vermeidende Defizite einer Theorie interpretiert, die, wenn sie schon auftreten, so schnell wie möglich überwunden werden müssen, sondern zunächst einmal von ihnen als Faktum ausgeht. Allein schon das ehrwürdige Alter der herausgearbeiteten paradoxen *Logik* unserer beiden Erziehungsverständnisse und die vielen – mehr oder weniger vergeblichen Versuche ihrer Überwindung sprechen aber gegen eine vorschnelle Verurteilung und für eine nüchterne Analyse ihrer Funktion. Dazu kommt, daß die Erziehungstheorie mit ihrer paradoxen *Semantik* im Chor der wissenschaftlichen Disziplinen durchaus nicht alleine ist. Wohl in jeder Disziplin lassen sich Grundbegriffe entdecken, die das Fegefeuer sprachanalytischer und logischer Untersuchungen alles andere als unbeschadet überstehen dürften. „Atom“, „Ding an sich“, „Gott“, „Ich“, „Unendlichkeit“, „Kausalität“, „Freiheit“, „Monade“, „Absolutes“, „Raum“, „Zeit“, „Zweck“, „Subjekt“, „Instinkt“ – das sind Beispiele für disziplinäre und interdisziplinäre Grundbegriffe, die in ihrer Logik letztlich aporetisch sind, gleichzeitig aber unverzichtbar scheinen¹³.

Man kann sie als „theoretisch falsch“ und „praktisch richtig“ bezeichnen, weil sie trotz ihrer eingebauten logischen Widersprüche offenbar praktisch hilfreiche Mittel des diskursiven Denkens sind. Aus modaltheoretischer Sicht handelt es sich um *fiktive Begriffe*, ihre grammatikalische Grundform ist die des „Als Ob“: wir denken und handeln (vorläufig einmal) so, *als ob* es diese Entitäten gäbe ... Die Fruchtbarkeit fiktiven Denkens im Rahmen einer „Philosophie des Als Ob“ hat insb. KANT und NIETZSCHE und schließlich, zusammenfassend und zu einem eigenen System aufbauend, HANS VAIHINGER entwickelt¹⁴. Danach sind fiktive Grundbegriffe logisch vitiös, weil widersprüchlich oder gar paradox, und gleichzeitig zweckmäßige und nützliche, wenn nicht gar unverzichtbare Bausteine für ein diskursives Denken, das allerdings nun nicht mehr eine sog. äußere „objektive“ Wirklichkeit ab- oder widerspiegeln will, sondern – und hier denkt VAIHINGER schon deutlich evolutionstheoretisch – als Endzweck dem praktischen Handeln – dem Leben bzw. dem Überleben – dient: „Erkenntnis ist nicht Endzweck des Denkens, sondern ein Überlebensmittel“, ein „Instrument im Dienste des Überlebens“ (VAIHINGER 1986, S. 7). Es dient diesem Zweck („Funktion“ wäre wohl der bessere Ausdruck) insb. durch seine Technik des indirekten Vorgehens – etwa in Form von Vergleichen und Analogiebildungen – und ist vor allem dort angebracht, ja unumgänglich, wo komplexe bzw. verwickelte Umstände einen direkten Weg ausschließen: „Überall wo verwickelte Umstände vorhanden sind, welche die Darstellung und Berechnung erschweren, tut diese kunstreiche Methode die besten Dienste“ (VAIHINGER 1986, S. 33).

Wissenschaftlich sind solche Fiktionen allerdings nur dann, wenn sie vom Bewußtsein ihres fiktiven und instrumentellen Charakters begleitet und nach Gebrauch wieder aufgehoben werden – ähnlich eines nicht mehr benötigten Gerüsts, das nach Gebrauch wieder abgebrochen wird¹⁵. Wissenschaftlich illegitim sind sie jedoch dann, wenn das Bewußtsein ihres fiktiven Charakters verloren geht und unter der Hand zu ontologischen Existenzaussagen gerinnen.

Wir finden im Erziehungsbegriff deutliche Anzeichen für eine solche Als-Ob-Bedeutung. Wir tun so, *als ob* der Educator eine Art „Handwerker“ und der Educandus eine Art „Maschine“ wäre. Oder wir tun so, *als ob* der Educator eine Art „Gärtner“ und der Edu-

candus eine Art „Pflanze“ wäre¹⁶. Wir denken und handeln also einmal so, *als ob* Erziehung „vom Kinde aus“, und das andere Mal so, *als ob* sie „vom Erzieher aus“ möglich sei, wissend daß dies in Wirklichkeit nicht so ist. Der fiktive Charakter wird alleine schon in den verwendeten Metaphern deutlich: „Führen“ oder „Wachsenlassen“, „Gärtner“ oder „Handwerker“, „Er-ziehen“ oder „Ent-wickeln“, „Maschine“ oder „Pflanze“ usw. Diese fiktive Als-Ob-Logik des Erziehungsbegriffs hat aus dieser Sicht weniger eine theoretische als vielmehr eine praktische Funktion – ganz im Sinne von LEIBNIZ: „*practice* denken, das ist: tun als wenn's wahr wäre“. In Anbetracht der hohen Komplexität des pädagogischen Feldes, insb. seiner unhintergehbaren doppelkontingenten Struktur, müssen wir irgendwo (entlang einer, relativ willkürlichen, Differenz) anfangen, und es liegt nahe, den fiktiven Anhaltspunkt situationsnah zu bestimmen, nämlich bei der *Handlung* der unmittelbar daran Beteiligten: einmal erscheint diese als Folge der poietischen Handlungsabsicht („prohairesis“) des Educators, das andere Mal als Folge der autopoietischen Lernstruktur des Educandus. Mit Hilfe dieser Als-Ob-Annahmen ist pädagogisches Handeln möglich, und das nicht, weil sie theoretisch wahr, sondern weil sie praktisch nützlich sind.

Der Erziehungsbegriff ist, wie jeder fiktive Begriff, aus dieser Sicht gesehen kein „Unding“ (non ens), sondern ein „Gedankending“ (ens rationis), eine „idea fictae“, ein Theoriebegriff, der kognitiv Merkmale zu einer fiktiven Einheit bündelt, um so pädagogisches Handeln trotz prinzipiell unhintergehbaren Unwissenheit und Unkenntnis über alle Voraussetzungen und Folgen durch Differenzerfahrung zu ermöglichen. „Alles Erkennen“, meint VAHINGER, „ist Apperzipieren durch ein Anderes“ (VAHINGER 1986, S. 42), und analog dazu kann man fortfahren: „Alles Handeln ist Abstoßen von einem Anderen“.

Tautologische und paradoxe Selbstbeschreibungen

Jetzt wird auch verständlich, warum der Erziehungspraktiker i.a. Erziehung *tautologisch*, der Erziehungstheoretiker aber *paradox* konstruiert: ist für den *handelnden* Erziehungspraktiker der Realitätsbezug selbst das Unruheprinzip, das Erstarrung vermeidet¹⁷, so ist es für den *denkenden* Erziehungstheoretiker die in die Semantik seiner Grundbegrifflichkeit eingebaute paradoxe Logik, die Negationspotentiale bereitstellt. Sie kann bei Bedarf jederzeit theoretisch wieder bearbeitet werden und so das diskursive Denken anregen und vor selbsterzeugten endlosen Tautologisierungsschleifen schützen¹⁸. Nur dadurch – und nicht durch den Realitätsbezug selbst (dieser wird ja durch die theoretischen Operationen selbst erzeugt) – ist die Möglichkeit von Interdependenzunterbrechungen pädagogischer Theoriebildungen gegeben (LUHMANN 1983, S. 67f., 82). Das ist, wenngleich theoretisch vitiös, praktisch funktional, weil damit sowohl das erzieherische Handeln als auch die pädagogische Kommunikation erleichtert wird.

Die in den beiden Grundverständnissen von Erziehung implizierten Motive der Selbststeuerung und der Fremdsteuerung lassen sich deshalb nicht bruchlos aufeinander beziehen und in *einem* Erziehungsbegriff aufheben, weil sie ihre praktische Brauchbarkeit geradezu mit ihrer theoretischen Falschheit erkaufen. Die modaltheoretische Fixierung beider Erziehungsverständnisse auf *Notwendigkeit* (Kausalität) operiert *theoretisch* sicher zu schlicht, weil damit systematisch die unvermeidbare *Kontingenz* ignoriert wird; auch die subjekt- und handlungstheoretischen Prämissen sind problematisch, weil sie Erziehung auf Pädagogik verengen. Aber gerade durch diese theoretischen Verkürzungen,

die wir in Form fiktiver Als-Ob-Annahmen einführen, gewinnen wir eine hohe praktische Anschlußfähigkeit.

Die Vorzüge fiktiver Semantik kann man also auch am Erziehungsbegriff veranschaulichen. Als-Ob-Annahmen scheinen – trotz oder gerade wegen ihrer aporetischen bzw. paradoxen Logik – auch in der Pädagogik unverzichtbar zu sein. Allerdings kann die Vorteilhaftigkeit einer „Pädagogik des Als Ob“ schnell in ihr Gegenteil verkehrt werden, wenn man ihren instrumentellen und fiktiven Charakter übersieht und fiktive Annahmen als deskriptive Existenzbehauptungen ontologisiert. Die Folge sind Scheinprobleme, die solange unlösbar sind, als ihre Entstehungsbedingungen nicht durchschaut werden¹⁹. Beide Grundverständnisse von Erziehung sind in erster Linie Als-Ob-Begriffe, fiktive Theoriebegriffe und keine empirisch gehaltvollen Prädikationen. Dies zu übersehen, hieße – um es in den Worten von HANS VAHINGER zu sagen –, „fiktive Begriffe“ mit „Hypothesen“ zu verwechseln. Im Unterschied etwa zu den Begriffen „Lehren“, „Unterricht“, „Ermahnung“, „Strafe“, „Lob“ etc. besitzt der Erziehungsbegriff keine (oder fast keine) unmittelbare deskriptive Bedeutung. Seine fiktiven Theorieelemente überwiegen erheblich den Anteil an empirisch gehaltvollen Hypothesen (TREML 1987, S. 14ff.). Das pädagogische Wissen, das sich in seinem Erziehungsbegriff widerspiegelt, ist ein fiktives und kein hypothetisches²⁰, und es hat primär eine praktische (und keine theoretische) Funktion, weil es relativ stabile und vereinfachende Erwartungen, die intersubjektiv geteilt und kontrafaktisch durchgehalten werden, ermöglicht. So gesehen beruhen alle (pädagogischen) Handlungen auf einer „Konstanzfiktion“ (LUHMANN), auf einer trotzigen „Dennoch-Zuversicht“ (MARQUARD), auf einer systematischen „Als-Ob-Annahme“ (LITT).

Damit kann man (pädagogisch) handeln. So können z.B. Eltern von bestimmten Erziehungsgrundsätzen, Lehrer von bestimmten Lehrplänen oder bestimmten didaktischen Regeln ausgehen. Oder aber sie können ein (ihr!) Bild des Kindes zugrundelegen – ggf. angereichert durch anthropologische oder entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Damit kann man beginnen, aber das ist auch schon alles, denn: „Das geht, so lang es geht, und wenn es nicht geht, dann wird man's schon merken. Aber dann ist es natürlich zu spät“ (LUHMANN 1990, S. 28)²¹.

Anmerkungen

- 1 Damit soll natürlich nicht zum Ausdruck gebracht werden, daß es *nur* diese eine (binäre) Einteilungsmöglichkeit gibt. Jede Einteilung eines Erkenntnisobjekts ist in erster Linie eine Leistung des Erkenntnissubjekts und deshalb kontingent. SCHEUERL (1959) unterscheidet z.B. fünf, KRON (1988, S. 173ff.) sechs verschiedene „Bilder“ von Erziehung. Bei näherer Betrachtung wird aber schnell deutlich, daß sich alle diese Unterscheidungen in unseren beiden Grundverständnissen – sofern man die damit angedeutete semantische Spannweite nur weit genug definiert – wiederfinden bzw. auf diese zurückgeführt werden können. Das dürfte m.E. selbst für ein Erziehungsverständnis zutreffen, das sich in der Spur des aristotelischen „praxis“-Begriffes orientiert, wie z.B. in allen Ansätzen einer „kommunikativen“ oder „dialogischen Pädagogik“, denn die dabei unterstellte Freiheit eines Subjektes wird in der Kommunikation oder im Dialog nur dann nicht-strategisch eingesetzt, wenn die Interaktion *geselliger* Art ist. Im *pädagogischen* Verhältnis dagegen wird, und das ganz unabhängig vom guten Willen der Beteiligten, auch strategisch gedacht und organisiert, d.h. der Educandus wird qua Subjekt zum Objekt pädagogischer Intentionen (oder aber es liegt – per definitionem – kein pädagogisches Handeln vor). Alle Versuche, diesem Dilemma zu entgehen, sind m.E. bloß semantischer Art, d.h. sie beschwören verbal die Gleichheit und Symmetrie wo in Wirklichkeit die Einheit einer Differenz

- bzw. einer Asymmetrie das Problem ist. Es ist also m.E. durchaus legitim, hier – wie dies auch BOLLNOW (s.o.) tut – von „den beiden Grundverständnissen von Erziehung“ zu sprechen.
- 2 Zuletzt gewann dieses pädagogische Selbstverständnis in der *Curriculumforschung* unübersehbar an Einfluß. Die impliziten sozialtechnologischen Prämissen sind inzwischen oft kritisiert worden (vgl. z.B. BECKER 1980). Häufig wird als ein charakteristisches Beispiel für dieses Erziehungsverständnis auch auf MAKARENKO verwiesen (vgl. z.B. SCHAAL 1963).
 - 3 Pädagogik, verdeutsch: „Führungslehre“, urspr. „paidagogos“ (griech.): der Führer (oft ein Sklave), der den Jugendlichen zur Stätte seiner Ausbildung, und damit zu seinem eigentlichen Lehrer, dem „grammatikos“, begleitete. Gelegentlich finden wir auch den Begriff „Pädagogie“ gebraucht, um deutlich zu machen, daß planmäßige Erziehungsversuche gemeint sind (vgl. z.B. DÖPP-VORWALD 1967, S. 19, 24, passim).
 - 4 Die „Pädagogik vom Kinde aus“ entfaltete sich durch ausdrücklichen Rückgriff auf ROUSSEAU, bekanntlich insb. in der Reformpädagogik anfangs dieses Jahrhunderts (vgl. den Überblick bei DIETRICH 1973). Man muß sich wohl die Macht eines „Pädagogen vom Kinde aus“ so vorstellen wie die des „absoluten Monarchen“ aus dem „Kleinen Prinzen“ von ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, der der Sonne befahl unterzugehen und darauf wartete, bis die Bedingungen dafür günstig waren, nämlich abends „gegen sieben Uhr vierzig“ (vgl. SAINT-EXUPÉRY 1976, S. 29).
 - 5 Wir finden diese binäre Schematisierung wieder in der Gegenüberstellung von „technischer“ und „praktischer Vernunft“ bzw. „substantieller“ und „objektiver Vernunft“ (HORKHEIMER) bzw. „substantieller“ und „instrumenteller Vernunft“ (HABERMAS). Sobald man jedoch fragt, wie „substantielle Vernunft“ *gelehrt* werden kann, sind wir wieder zurückgeworfen auf unsere beiden Grundverständnisse von Erziehung. In eine ähnliche Schwierigkeit kommt man, wenn man die zugrundeliegende, erkenntniskonstituierende Differenz – wie in der Systemtheoretischen Pädagogik – als „System-Umwelt-Differenz“ beschreibt: „Führen“ nimmt die Sicht des beobachtenden Systems bei seinen Einwirkungsversuchen auf die Umwelt ein, „Wachsenlassen“ diejenige der beobachteten Umwelt. Damit wird aber ihre gegenseitige Interaktion zum Problem, bei LUHMANN zum Kommunikationsproblem (vgl. LUHMANN 1984, S. 191 (Stichwort „Kommunikation“), S. 286ff. (Stichwort „Interpenetration“)). Wie die Einheit dieser Differenz durch Pädagogik bewerkstelligt werden kann, scheint auch nach dem Durchgang durch die systemtheoretische Werkstatt ungewiß und fraglich zu sein; alle Antwortversuche oszillieren zwischen den beiden Polen „Technologie“ und „Selbstreferenz“ (vgl. LUHMANN/SCHORR (Hrsg.) 1982). Im übrigen finden wir das Grundproblem schon in der leibnizschen Monadologie in nuce enthalten (vgl. dazu TREML 1991).
 - 6 Aus durchsichtigen Gründen hat man sich in der Pädagogik häufig lieber der „praxis“ als der „poiesis“ zugerechnet, jedoch ohne die Konsequenzen dieser Entscheidung zu Ende gedacht zu haben, denn „die Behauptung einer unmittelbaren Identität von Handlungszweck und -vollzug übergeht das Problem der Durchsetzung der Zwecke sowie auch das jedem Handeln anhaftende Risiko des Scheiterns und des Mißerfolgs, sie beschränkt das Handeln auf ein selbstgenügsames bloßes Tätigsein und verfügt über keinerlei Erfolgskriterien zur Beurteilung der Zweckmäßigkeit des Handelns“ (WIGGER 1983, S. 26, vgl. den Überblick S. 21ff.).
 - 7 „...denn ontologische Bonität hatte vormodern traditionell nur das Unveränderliche: das, was unwandelbar sich selber gleich bleibt; und die Wandelbarkeit galt ontologisch als Übel, als malum metaphysicum“ (MARQUARD 1986, S. 61).
 - 8 Ein Beispiel hierfür ist die auf RUDOLF STEINER zurückgehende Anthroposophische Pädagogik: „Auf der Kenntnis der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und des Unterrichts“ (STEINER 1979, S. 35). Die Natur ist der scheinbar sichere Ausgangspunkt dieser Theorie, alles Weitere ergibt sich dann „wie von selbst“: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur solle einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben“ (ebd., S. 24; vgl. kritisch dazu TREML 1988a).
 - 9 Denn nur in der Geselligkeit ist freie Wechselwirkung von (mindestens) zwei Subjekten gegeben – „ein freies Spiel der Gedanken und Empfindungen, wodurch alle Mitglieder (sich) einander aufreuen und belehren“ (SCHLEIERMACHER 1913, S. 10; vgl. auch MENZE 1980, S. 25f.).
 - 10 Daß eine idealisierende (normative) Semantik funktional äquivalent zu einer paradoxen Logik sein kann (vgl. LUHMANN 1983, S. 51, 212f.; 1987), dürfte nicht nur damit zusammenhängen, daß normatives Denken keine Rücksicht auf irgend einen Realitätsbezug nehmen muß, sondern

- auch, daß eine abstrakte und vage Norm im Grenzfall leerformelhaft und deshalb tautologisch ist. Aus paradoxen und aus tautologischen Prämissen lassen sich aber *alle*, und damit *keine*, empirisch gehaltvollen Aussagen ableiten.
- 11 Sofern man die Problemstellung von KANT (in seiner Pädagogik-Vorlesung) zugrunde legt. Wir finden jedoch eine erste, recht deutliche, Formulierung des Problems schon in AUGUSTINUS' Dialog „Der Lehrer“ („De magistro liber unus“), wo AUGUSTINUS die Unmöglichkeit einer durch Worte bewirkenden Lehre nachweist und damit Lernen als ausschließlich endogenen Prozeß definiert (AUGUSTINUS 1959, insb. S. 65ff.). Wenn wir AUGUSTINUS als den Entdecker des pädagogischen Technologieproblems bezeichnen wollen, ist die zugrundeliegende Problemstellung schon über 1600 Jahre alt. Eine der ältesten Quellen für ein zumindest implizites Wissen darum zitieren allerdings schon PLATON und ARISTOTELES, nämlich ein Gedicht von THEOGNIS, in dem es heißt: „Ein sterbliches Wesen zu zeugen und aufzuziehen, ist leichter, als edle Gesinnung in es einzupflanzen. Noch niemand hat das wodurch man den Unbeherrschten zu einem Beherrschten entdeckt und aus einem Schlechten einen Edlen machen könnte (...) Aber durch Lehre wirst du nie den schlechten Mann zu einem guten machen“ (zit. nach GADAMER 1987, S. 207).
 - 12 Das wohl bekannteste Beispiel für diese Technik ist die RUSSELSche Typentheorie als Lösungsvorschlag für die von ihm selbst entdeckte mengentheoretische Antinomie (vgl. ESSLER 1969, S. 168f.; vgl. auch FINSLER 1989).
 - 13 Alle diese Begriffe werden von HANS VAHINGER als „fiktive Begriffe“ rekonstruiert (vgl. VAHINGER 1986 passim) – mit einer merkwürdigen Ausnahme: der leibnizsche Begriff der Monade wird wohl erwähnt, aber ausdrücklich als „unbrauchbare Hypothese“ bestimmt (vgl. jedoch TREML 1991). Eine schöne Rekonstruktion des Instinktbegriffes als Fiktion findet sich auch bei GREGORY BATESON (vgl. BATESON 1983, S. 73ff.); zur „Frage der Fiktionalität theoretischer Begriffe“ vgl. den gleichnamigen Beitrag von ELISABETH STRÖKER in: HENRICH/ISER 1983, S. 95–118.
 - 14 Wir finden die diesbezüglichen Ausführungen bei KANT vor allem in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ im Kapitel über die „transzendentalen Dialektik“ insb. unter den (bezeichnenden) Überschriften „Die Antinomie der reinen Vernunft“ und „Das Ideal der reinen Vernunft“ (KrV B 433ff.). Hier entwickelt KANT seinen transzendentalen Idealismus als Lösung des Problems der „Antinomie der reinen Vernunft“. „Gott“, „Freiheit“, „Unendlichkeit“, „Kausalität“ usw. sind bloße (regulative) Ideen („Gedankendinge“), also fiktive „Als-Ob-Begriffe“, die nichts Reales bezeichnen, gleichwohl aber nützliche, ja unverzichtbare, regulative Prinzipien der menschlichen Vernunft. Weil KANT einmal das fiktive Prinzip des Als Ob, das andere Mal die reale Nützlichkeit dieses Prinzips betont, finden sich allerdings auch Formulierungen, die als Existenzbehauptungen verstanden werden können. Die gleiche Ambivalenz in dieser Sache findet sich auch im „Opus postumum“, so daß die KANT-Interpretation hier widersprüchlich ist, während z.B. (der kritische Nominalist) VAHINGER die erste Interpretation vertritt, betont (der ehem. Theologe) ADICKES, vor allem am Beispiel des Gottesbegriffes, die zweite (vgl. ADICKES 1920, insb. S. 760ff.). Bei NIETZSCHE konzentrieren sich die einschlägigen Bemerkungen vor allem auf seine, in verschiedenen Beiträgen verstreute, Lehre vom bewußt gewollten Schein („Der Wille zum Schein“), wo er die Bedeutung fiktiver Semantik insb. in der Kunst, im Mythos, in der Metapher usw., herausarbeitet („Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“). HANS VAHINGER hat im Anhang seines grundlegenden Werkes akribisch auch diese Quellen dokumentiert (vgl. VAHINGER 1986, S. 614ff., 771ff.). Eine zeitgenössische Fortsetzung der „Als-Ob-Philosophie“ kann man auch in der Systemtheorie NIKLAS LUHMANNs sehen, und nicht nur deshalb, weil sie die Fruchtbarkeit tautologischer und paradoxer Selbstbeschreibung wieder entdeckt, sondern auch, weil sie, ihrem eigenen Selbstverständnis gemäß, eine Art fiktives Spiel ist, das selbst Existenzbehauptungen (z.B. „Es gibt Systeme ...“) nur noch als Fiktionen einzuführen erlaubt und sich darauf kapriziert, „selbst in höchsten Abstraktionslagen noch Aha-Effekte zu erzeugen“ (LUHMANN 1990, S. 29); vgl. auch die neuere Diskussion um die „Funktionen des Fiktiven“ (insb. in Religion, Kunst und Literatur) in HENRICH/ISER (Hrsg.) 1983.
 - 15 Hier irrt m.E. VAHINGER und denkt, trotz aller Radikalität des Ansatzes, zu wenig radikal. Zumindest aus Sicht einer *operationalistischen Erkenntnistheorie* gibt es gar keine Alternative zu „Als-Ob-Begriffen“, denn alles diskursive, und d.h. begriffliche, Denken ist fiktiv – auch die

von VAIHINGER aufgrund seiner nominalistischen Position ausdrücklich ausgenommenen „singulären Begriffe“, die „Konkretes“ bezeichnen und Empfindungsakte zum Ausdruck bringen, denn auch die diskursive Bestimmung eines „Konkreten“ ist eine abstrakte Leistung des erkennenden Subjektes. Die Privilegierung einer bestimmten ontologischen Position – hier des Nominalismus – ist ein metaphysischer Rest im ansonsten kritischen Denken VAIHINGERS. Alleine schon die zugrundegelegte Unterscheidung von „Wirklichkeit“ und „Fiktion“ ist fiktiv. So gesehen, ist eine fiktive Grundlage auch für das wissenschaftliche Denken konstitutiv und unüberholbar, wenngleich die unterschiedlichen Bausteine (durch Traditionen und Konventionen) durchaus veränderlich sind.

- 16 HERMAN NOHL gibt eine schöne Abgrenzung beider Erziehungsverständnisse und stellt dabei die Maschinenmetapher der Blumenmetapher gegenüber: „Ich stehe als Positivist vor dem Kinde, dann will ich eingreifen in diese kleine Maschine, (suche) die Kausalzusammenhänge ... Oder ich stehe vor dem Kinde wie vor einer sich entfaltenden Blume, in deren bildenden Kräfte schon alles enthalten ist, abwartend und ... zuschauend ...“ (NOHL 1988, S. 135).
- 17 Denn „Leicht beieinander wohnen die Gedanken. Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen“ (SCHILLER: Wallensteins Tod II.2).
- 18 Schon GOETHE war diese hilfreiche Funktion paradoxer Argumentation vertraut. In seiner „Geschichte der Farbenlehre“ berichtet er von einem eindrucksvollen Beispiel. Dem Rätsel der Farben auf die Spur zu kommen, erhoffte sich GOETHE, während seiner Reise nach Italien, durch eine Hinwendung zur bildenden Kunst. In vielen Gesprächen mit Künstlern aber gelangte er immer nur bis zur Wiederholung bestimmter Punkte. In diesem „sehr engen Kreise“ bewegten sich die Gespräche, ohne dabei weitere, neue Gesichtspunkte zu entdecken, was Goethe schließlich „lästig und verdrießlich“ fand. Der entscheidende Durchbruch wird so geschildert: „Ich dachte selbst über die Sache nach, und um das Gespräch zu beleben, um eine oft durchgedroschene Materie wieder bedeutend zu machen, unterhielt ich mich und die Freunde mit Paradoxen. (...) nun gefiel es mir, zu behaupten: das Blaue sei keine Farbe! und ich freute mich eines allgemeinen Widerspruchs“ (GOETHE 1982, S. 255). Offenbar kann nicht nur die *Auflösung*, sondern auch die *Entfaltung* von Paradoxien fruchtbar sein (vgl. dagegen LUHMANN 1987, S. 163, 170).
- 19 Ein Beispiel ist die Streitfrage: „Ist Erziehung gleich Sozialisation?“ oder „Ist Erziehung ein Teil der Sozialisation oder ist umgekehrt die Sozialisation ein Teil der Erziehung?“
- 20 HANS VAIHINGER unterscheidet *fiktives*, *hypothetisches* und *dogmatisches Wissen* (VAIHINGER 1986, insb. S. 220ff.). Ich lasse hier das dogmatische Wissen in der Pädagogik beiseite, obwohl ein solches leicht zu identifizieren wäre, weil es heute keine flächendeckende Bedeutung mehr besitzt.
- 21 Dieses LUHMANN-Zitat bezieht sich auf einen etwas abstrakteren Zusammenhang, nämlich auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie. Das angesprochene Grundproblem ist aber beide Male dasselbe: sowohl wissenschaftliche Erkenntnis (sofern sie nicht nur logische Wahrheiten betrifft) als auch praktisches Handeln operiert vorbehaltlich einer „wahren Erkenntnis“ des „Ganzen“ (d.h., ohne alle Voraussetzungen und Folgen zu kennen) und ist deshalb prinzipiell fiktiv und fallibel. Wie der handelnde Mensch (im folgenden Zitat ist es der Politiker, aber es könnte genauso gut der Pädagoge sein) damit umgeht, beschreibt HANS-GEORG GADAMER: „Sie wissen, was man erwartet; aber was sie notwendig vergessen, ist, was man zu erwarten hat, nämlich das Unberechenbare, das nicht Eingepante, das Unvorhergesehene (...) Aber wie wenig ist das alles Erkenntnis, wie wenig Gewißheit und wie viel blitzschnelle Anpassung an sich wandelnde Situationen ...“ (GADAMER 1987, S. 108). Daß Erziehung als Pädagogik immer ein „Probierhandeln“ ist, das nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum abläuft, ist in der Erziehungstheorie durchaus bekannt. „Wir haben es in der häuslichen Erziehung wie im Schulunterricht weitgehend mit Probierhandlungen zu tun, bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß sie zufällig auch Erfolg haben können“, meint WOLFGANG BREZINKA sarkastisch (BREZINKA 1969, S. 6f.). Oder in den Worten von JÜRGEN OELKERS: „Pädagogisches Handeln ist Versuchshandeln, kein instrumentelles Handeln, Erziehung ist kein Instrument und Bildung kein Produkt“ (OELKERS 1982, S. 177).

Literatur

- ADICKES, E.: Kants Opus postumum. Berlin 1920.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übersetzt u. hrsg. von F. DIRLMEIER. Stuttgart 1969.
- AUGUSTINUS, A.: Der Lehrer. De magistro liber unus. Hrsg. von C.J. PERL. Paderborn 1959.
- BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. ²1983.
- BAUMANN, U./TREML, A.K.: Schöpfung oder Evolution? Ethische Konsequenzen eines Paradigma-wechsels. In: PREUL, R./SCHEILKE, CHR.TH./SCHWEITZER, F./TREML, A.K. (Hrsg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1988, S. 141–155.
- BECKER, E.: Curriculare Sackgassen. Probleme sozial-technologischer Theoriekonstruktionen und curriculum-theoretisch begründeter Planungsstrategien. Königstein/Ts. 1980.
- BOLLNOW, O.FR.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart ³1959.
- BRANDENSTEIN, B. VON: Handlung. In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./WILD, CHR. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 677–685.
- BREZINKA, W.: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Konstanz 1969.
- BRUNNER, H.: Altägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957.
- DIETRICH, TH. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn 1982.
- DÖPP-VORWALD, H.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Ratingen 1967.
- ESSLER, W.K.: Einführung in die Logik. Stuttgart ²1969.
- FINSLER, P.: Über die Lösung von Paradoxien. In: Diltthey-Jahrbuch, Band 6/1989, S. 185–192.
- GADAMER, H.-G.: Neuere Philosophie II. Probleme, Gestalten. Tübingen 1987.
- GOETHE'S WERKE Band XIV. Naturwissenschaftliche Schriften II. Materialien, Register. München ⁷1982.
- HENRICH, D./ISER, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven (Poetik und Hermeneutik X). München 1983.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe 1781, hrsg. von K. KEHRBACH. Leipzig o.J. (1877).
- KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1964.
- KRON, FR.W.: Grundwissen Pädagogik. München/Basel 1988.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965.
- LUHMANN, N.: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt a.M. ³1983.
- LUHMANN, N.: Tautologie und Paradoxie in den Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 3 (1987), S. 161–174.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: „Meine Theorie ist ein Spezialhobby“ – Interview mit Niklas Luhmann – Teil 1: Über den systemtheoretischen Status seiner Moraltheorie. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990), Nr. 2, S. 26–31.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 2 (1981), S. 37–54.
- MARQUARD, O.: Merkende Vernunft. Betrachtungen über Vernunft und Zufall beim Menschen. In: H. RÖSSNER (Hrsg.): Der ganze Mensch – Aspekte einer pragmatischen Anthropologie. München 1986, S. 247–257.
- MENZE, C.: Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980.
- MONOD, J.: Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie. München 1977.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ¹⁰1988.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- PAPE, I.: Von den „möglichen Welten“ zur „Welt des Möglichen“. Leibniz im modernen Verständnis. In: MÜLLER, K./TROTK, W. (Hrsg.): Studia Leibnitiana Supplementa Bd. 1: Metaphysik – Menschenlehre. Wiesbaden 1986, S. 266–287.

- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- SCHAAL, H.: Das Unverfügbare in der Erziehung. In: Bildung und Erziehung XVI (1963), S. 175–180.
- SCHEUERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: ZfPäd (1959) Nr. 5, S. 211–233.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE: Der kleine Prinz. Düsseldorf 1976.
- SCHLEIERMACHER, FR.: Werke Bd. 2, Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, neu hrsg. und eingel. von O. BRAUN. Leipzig 1913.
- SPAEMANN, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983.
- STEINER, R.: Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (1921/22). In: R. STEINER Gesamtausgabe Bd. 304. Dornach 1979.
- TREML, A.K.: Der diskrete Charme der Rudolf Steiner-Pädagogik. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11/1988a, Nr. 2, S. 2–6.
- TREML, A.K.: „Zurück zur Natur?“ Rousseaus Naturbegriff in „Emile“. In: Universitas 7/1988b, S. 799–813.
- TREML, A.K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- TREML, A.K.: Über den Zufall. In: Universitas 45 (1990), Nr. 531, S. 826–837.
- TREML, A.K.: Von der besten aller möglichen Welten zur Welt voller besserer Möglichkeiten – Leibniz in pädagogischer Sicht. Erscheint in: Studia Leibnitiana Jg. 1991.
- VAIHINGER, H.: Die Philosophie des Als Ob. Aalen 1986 (Neudruck der 9./10. Aufl. Leipzig 1927).
- VERNANT, J.-P.: Arbeit und Natur in der griechischen Antike. In: K. EDER (Hrsg.): Seminar: Die Entstehung von Klassen-Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1973, S. 246–271.
- WIGGER, L.: Handlungstheorie und Pädagogik. St. Augustin 1983.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Alfred K. Tremml, Pappelallee 19, D-2055 Dassendorf.

Über Metaphern im pädagogischen Denken¹

Das Feld der Metaphern wird hauptsächlich von Pionieren durchpflügt. Diesen Eindruck muß man gewinnen, schaut man auf die exorbitante Fülle von Detailanalysen sowie großen und kleinen Entwürfen zu einer Metaphorologie, die, durch wie immer hermetisch geratene Rezeptionsgrenzen voneinander getrennt, Bestand haben. So wurde, um nur auf einen Teilbereich im pädagogischen Areal zu schauen, der Ertrag, den der Gebrauch von Metaphern im Unterricht erbringen könnte, in den letzten Jahrzehnten gleich fünfmal bekannt: Von MUSCARI 1973 in New York City; 1977 von POLLIO und Mitarbeitern in Tennessee; 1979 von PETRIE in Cambridge/England; von HOLTON 1984 an der Harvard University (Cambridge/Mass.) und noch einmal 1987 von SCHÖFFEL in Frankfurt a. M. (bes. S. 337ff.). Im deutschsprachigen Raum verbindet sich die Pionierarbeit in diesem Teilbereich seit etwa 1983 hauptsächlich mit dem Namen RUDOLF KÜNZLI (1983; 1985).

Da man sicher sein kann, Pioniertaten in diesem Feld mit der Reflexion auf die Funktion der Bilder und der bildhaften Sprache als „litteratura laicorum“ durchaus schon im 6. Jahrhundert zu finden (vgl. CAMPENHAUSEN 1957, S. 87f.), scheint es ratsam, sich von vornherein als Epigonen² zu bezeichnen. Dies in zweifacher Hinsicht: Von der Metaphorologie her bieten im folgenden die Schriften BLUMENBERGS (1960; 1971; 1979)³ die Basis, von der Fragerichtung her erfährt der Artikel durch die Wahl der Überschrift eine Festlegung. Der Titel „Über Metaphern im pädagogischen Denken“ ist eine Reminiszenz an HANS SCHEUERL. Vor gut 30 Jahren veröffentlichte er in der Zeitschrift für Pädagogik den Aufsatz „Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken“ (SCHEUERL 1959).

Die Reminiszenz ist nun in dem Interesse an jenem Programm begründet, das SCHEUERL formuliert hat und von dem sich ohne größere Einschränkungen sagen läßt, daß es eben dies geblieben ist: ein Programm. SCHEUERL schreibt:

„Wir besitzen in der pädagogischen Wissenschaft bisher leider keinen Katalog auch nur der wichtigsten und häufigsten pädagogischen Analogien und Bilder. Als erziehungs- und bildungsgeschichtliche Untersuchung versprache eine solche Darstellung, indem sie charakteristische Affinitäten zwischen Geschichtsepochen und den in ihnen bevorzugten Bildern hervorhebe, auch einen geistesgeschichtlich interessanten Ertrag. Ebenso sehr würde das Nebeneinander der Bilder in seinen systematischen Beziehungen zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik manchen Aufschluß versprechen“ (ebd., S. 214).

SCHEUERLS Absicht ist einerseits zu zeigen, daß Metaphern im pädagogischen Denken „Unaussprechliches“ aussprechbar machen. Dort, wo ein Kategoriengefüge noch nicht herausgebildet ist, Begriffe sich noch nicht finden lassen, hat die Metapher eine heuristische Funktion. Das bezeichnet nach SCHEUERL auch sogleich die Gefahr des Gebrauchs von Metaphern: wo sie wörtlich genommen werden, dort verleiten sie dazu, für ein Ar-

gument, für einen Beweis genommen zu werden, der mit ihnen gar nicht zu haben ist: Bilder – etwa jenes, in dem die Schüler als Wachs erscheinen, das modelliert werden muß – sind bloße Analogien, denen keine Wirklichkeit zukommt. Ferner will SCHEUERL mit dem Aufzeigen der Fülle einander widersprechender Bilder einer – wie er es nannte – „Verfestigung“ im Erziehungsdenken entgegenwirken und den Pluralismus der Konzeptionen bewahren (vgl. ebd., S. 233).

Die Metaphern, die in der Pädagogik im Laufe ihrer Geschichte Anwendung fanden – so SCHEUERL weiter – wechseln einander ab, überlagern sich und lassen sich letztlich nicht auf ein zentrales, alle Zeiten überdauerndes Bild konzentrieren. So kann eine Typologie der gebräuchlichsten Metaphern in Erziehungskonzepten die jeweils im Hintergrund bleibende Anthropologie sichtbar werden lassen, die, „wenn sie ehrlich ist, immer nur fragmentarisch sein“ kann (ebd., S. 221). SCHEUERL selbst hat in seinem Aufsatz schließlich einen unabgeschlossenen Katalog von Bildern und Analogien aufgestellt. Seine Typologie umfaßt erstens organische Metaphern: das Kind als Pflanze, der Erzieher als Gärtner, etc. Zweitens mechanische Metaphern: von der Erziehung als Bildhauerei oder Formung von Ton und Wachs bis hin zur Persönlichkeitsbildung als Stanzvorgang. Drittens meäutische Metaphern der Erziehung als Begegnung und Dialog. Viertens architektonische Metaphern der Erziehung als Stufengang oder des Lehrens als Gebäude. Schließlich und fünftens markiert SCHEUERL die Lichtmetaphorik: Bildung als Erleuchtung, Erziehung als Aufklärung, Erhellung etc. (vgl. ebd., S. 212ff.).

Über die Schneidung der Gruppen läßt sich streiten, und man sieht auch leicht die Unvollständigkeit des Katalogs: Bodenmetaphern etwa, zu denen die „Grundbildung“ und der „Elementarbereich“ gehören, fehlen ebenso wie auch alle Fließmetaphorik, in der die Schule zum Beispiel als Brunnen erscheint und die Universität als Wissens- und Erkenntnisquelle, deren Sprudeln durchaus als abhängig von monetären Einschüssen gesehen wird, wenn etwa die Rede davon ist, daß die pädagogische Disziplin ausgetrocknet wird.

Das Anliegen in diesem Artikel kann nun nicht die Erstellung eines diachron und synchron angelegten Katalogs auch nur der gebräuchlichsten Metaphern in der Pädagogik sein. Dafür gibt es kaum Vorarbeiten, und die Explikation auch nur eines Typus führt immer schon – selbst ohne Anspruch auf Vollständigkeit – sogleich zu dickleibigen Büchern. Anfänge dazu kann man in unserer Disziplin etwa in der Sammlung von BRÜHL (1969) finden. Darüber hinaus lassen sich zu den gewichtigen Wachstumsmetaphern einige bemerkenswerte Detailstudien von DEARDEN (1972), GREEN (1976) und DARLING (1982) ausmachen.

Bleibt an dieser Stelle also die zweite Frage SCHEUERLS von Bedeutung: „Welchen Aufschluß versprechen die Metaphern in ihrer systematischen Beziehung zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik?“ Versteht man nun unter Allgemeiner Pädagogik jene wissenschaftliche Disziplin, die sich mit den theoretischen Grundlagen von Pädagogik in systematischer Hinsicht auseinandersetzt, die sich dann im Hinblick auf menschliche Lernprozesse mit den verschiedenen Theorien zum Erziehungsprozeß, den Forschungsmethoden und wissenschaftstheoretischen Konzepten sowie erkenntnisleitenden Interessen der Pädagogik beschäftigt, so ist der Gebrauch von Metaphern in diesen Theorien nicht ohne Rückwirkung auf die in ihnen betriebene Gegenstandskonstituierung. Interessant ist dann, wie die Disziplin das macht: Wie wird die Passung zwischen Bild und Gegenstand realisiert, und was leisten die Metaphern im Hinblick auf die *Konstituierung* des Gegenstandes? Ferner: Welche Aspekte des Gegenstandes werden durch die Metaphern erst erschlossen?⁴

Das Verhältnis zwischen Metaphern und wissenschaftlichen Kategorien, worunter hier die allgemeinen Wirklichkeits-, Aussage- und Begriffsformen, also „Stammbegriffe“ verstanden werden, ist nun seit alters her tendenziell und für die neuzeitliche Wissenschaft mit DESCARTES und KANT kaum verrückbar festgelegt: Begriffe unterliegen den Kriterien der Klarheit und Bestimmtheit (vgl. DESCARTES 1960, S. 30 – die erste Hauptregel der Methode) –, und sie müssen dem Anspruch genügen, daß man von diesen gegenstandskonstitutiven Kategorien eine Anschauung gewinnen kann (vgl. KANT 1975, B 74ff.). Ein gegebener Sachverhalt muß präzise definiert werden, sonst läßt sich von einem Begriff nicht reden. Das aber weist der Metapher eine bloß *vorwissenschaftliche* Position zu, da sie generell keine Eindeutigkeit schafft und das Gegenteil von Anschauung bezeichnet, auch wenn sie Anschaulichkeit stiftet. Denn ihre Definition lautet in der Poetik und Rhetorik des ARISTOTELES: „Metapher ist die Übertragung eines fremden Nomens, entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere oder gemäß der Analogie“ (ARISTOTELES 1981, S. 54). Bei allen Wandlungen, die der Bestimmung und der Funktion der Metaphern über die Jahrhunderte zugewiesen wurden, ist ihr eben diese Bestimmung geblieben: Übertragung zu sein (vgl. RICOEUR 1986, S. 20ff.).

Übertragene Redeweisen aber sind unter dem Anspruch der Klarheit, Eindeutigkeit und Anschaulichkeit als uneindeutig zurückzuweisen. Metaphern bieten angeblich nur Ähnlichkeiten, Proportionen zwischen Dingen und Geschehnissen, sie beweisen nichts, veranschaulichen nur im übertragenen Sinne, sind schmückendes Beiwerk oder verführend, wo sie als Argument genommen werden.

Sie sind aber auch Stimulans für die forschende Phantasie und müssen in eigentliche Rede transformiert werden, wo es um wissenschaftliche Aussagen geht. Ihnen kommt dann der Status des Vorläufigen, manchmal vielleicht des Vorgreifenden dort zu, wo präzise wissenschaftliche Begriffe noch nicht formuliert sind. Insofern wären Metaphern Überbleibsel, die sich in dem Maße verflüchtigen, wie es zu einer Präzisierung des noch nicht Sagbaren kommt, also der Übergang zur wissenschaftlichen Begrifflichkeit geleistet wird.⁵

Denkt man den Weg der Nutzung von Metaphern immer vom Ziel her, also von ihrer letztendlichen Ablösung durch den Begriff, dann gerät sogleich ein entscheidender Aspekt der Beziehung zwischen Metaphern und pädagogischem Denken außer Betracht: Es könnte doch sein, daß sich manche der in dieser so wenig präzisen Disziplin genutzten Metaphern nur schwerlich in Begriffe transformieren lassen, daß sich also manche der heimischen Metaphern gar nicht von der uneigentlichen in die eigentliche Rede übertragen lassen.

Das impliziert nun wiederum eine Umkehrung der Blickrichtung: nicht, wie aus bildlichen Vorstellungen schließlich Begriffsbildungen resultieren, ist dann die Frage, sondern umgekehrt: was sind die vor und unter den konstitutiven Kategorien der Disziplin liegenden Metaphern? Nicht eine Sammlung von Metaphern interessiert dann an dieser Stelle, sondern ein erster Schritt der – wenn man so will – Rationalisierung der Auseinandersetzung um die Wissenschaftlichkeit der Disziplin, die sich ganz anders konstituiert, als etwa systemtheoretische Orientierungen nahelegen (s. u.). Das betrifft zunächst die Frage, was denn die *in* einem Metapherentypus implizierten Negationen sind. Was wird also in dem metaphorischen Komplex der Begriffsbildung schon ausgeschlossen, beschränkt von dort her die Reichweite und Perspektivität einer Theorie und nötigt, wo dies auffällig wird, etwa zum Wechsel im Bildgebrauch?

Das betrifft nun den *ersten* Komplex, entlang dessen die Beziehung zwischen dem Metapherngebrauch und dem Kategoriengefüge im pädagogischen Denken vorgestellt werden soll: Was bleibt *in* einer Metaphorik ausgeschlossen, was bleibt darin unsagbar und begrenzt von dort her die Sicht auf den Gegenstand? Der Ertrag, den diese Frage nach der sich in den Metaphern manifestierenden Basis einer Theorie erbringen kann, wird entlang einiger Beispiele vom Typus der organischen Metaphern, darin wiederum der Wachstumsmetaphorik, verdeutlicht werden.

Auf den *zweiten* Komplex, der hier behandelt wird, wurde schon verwiesen: Er betrifft die Frage nach sprachlichen Wendungen, die sich nicht durch Begriffe ablösen lassen, die aber dennoch oder gerade deshalb als Begriff erscheinen. Als Beispiel wird hier der Terminus „lebenslanges Lernen“ gewählt.

Drittens dann soll der Überlegung nachgegangen werden, daß Metaphern einen wissenschaftlichen Text nicht notwendig vieldeutig machen, ihn also auch nicht notwendig ästhetisieren, sondern durchaus Eindeutigkeit erzeugen können. Das wird am Beispiel des Gebrauchs der Kampfmetaphorik in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte erläutert werden.

Viertens und zum Schluß soll – ebenfalls entlang der Auseinandersetzungen in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte – gezeigt werden, wie Metaphern einen *latenten* Hintergrund abgeben für die *Konstituierung* des Gegenstandes, mit dem man sich beschäftigt. Dies wird anhand der Metapher der „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ und ihrer „Quellen“ geschehen.

1. Was bleibt in einer Metaphorik ausgeschlossen? – Wachstumsmetaphern

Maria MONTESSORI hat der gärtnerischen Tätigkeit der Erzieherinnen insofern eine Revolution zugestanden, als sie die in ihrem Kindergarten geschaffenen Umweltbedingungen für die Entwicklung der Kinder mit der Metapher des „Kunstdüngers“ vorstellig machte. Hatten „gute Gärtner oder Bauern“ FRÖBELS Anstalten noch bevölkert, so ist es der durch Wissenschaft und Technik geschulte „moderne Bauer“, der den Kindergarten MONTESSORIS bestellt (MONTESSORI 1966, S. 19). Das ist heute, in einer Zeit, da die Chemie in den Ruch der Vergifterin geraten ist, kaum noch ein opportunes Bild. Aber der Kunstdünger MONTESSORIS weist auf eine immanente Grenze der Metaphern des gärtnerischen Tuns hin. Ein den Wachstumsbildern entlehnter Entwicklungsverbesserer – und als solcher findet der Kunstdünger bei MONTESSORI Eingang – hat seine Grenze in der Optimierung der Nahrungszufuhr.

Das hat Geschichte. COMENIUS, dessen Texte eine der großen Fundstellen für den Metapherngebrauch in unserer Disziplin sind, verglich die Bildung des Menschen immer wieder mit der gärtnerischen Aufzucht junger Pflanzen: „Es ist die Eigenschaft alles dessen, was wächst, das es im zarten Alter leicht gebildet und gebogen werden kann“ schrieb er (COMENIUS 1954, S. 50) und: Der „Reiser der Weisheit“ wird früh „aufgepfropft werden“ müssen (ebd., S. 49). In Kalamitäten gerät COMENIUS aber dort, wo er den Versuch unternimmt, das viele anzueignende Wissen, den langen Weg zur Weisheit kompatibel zu machen mit der Kürze der Zeit des Wachstums. Der Kunstdünger war noch nicht erfunden, und seine Wirkung hätte COMENIUS auch gar nicht reichen können. „Denn die Kunst ist so lang, breit und tief wie die Welt selbst, die dem Geiste unterworfen werden soll“ (ebd., S. 119). Die Kategorie der notwendigen Beschleunigung der Aneignung von Wis-

sen und Einsicht zwingt COMENTUS dann zu einem Bildwechsel. Im Kapitel „Grundsätze für die Schnelligkeit und Abkürzung beim Lernen“ schreibt er: „Aber wer weiß nicht, daß Langes zusammengezogen, Mühsames verkürzt werden kann? (...) Wer wüßte nicht, daß die Müller tausende von Körnern leicht zermahlen und mühelos die Kleie vom Mehl reinlich scheiden? (...) Aus Scham allein schon müßten wir bestrebt sein, die Findigkeit jener nachzuahmen und für die Schwierigkeiten, mit denen das Schulwesen bisher zu kämpfen hatte, Heilmittel zu suchen“ (ebd.). So soll beides geleistet werden: Die Chaotik und das kümmerliche Dahinvegetieren der Lernprozesse wird in eine „natürliche“, das ist dem Heranwachsenden angemessene Ordnung gebracht, und die Lerngegenstände selbst werden durch „eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode“ (ebd., S. 77) leicht zu unterrichten sein. An den Grenzen des optimierten Wachstums des jungen Menschen bleibt ihm nur die dem Flaschenzug, dem mechanischen Webstuhl, der Mahltechnik und dem Räderwerk der Uhr (vgl. ebd., S. 76f.) entlehnte Überlistertechnik hinsichtlich der Bearbeitung von Lerngegenständen für den Unterricht.

Man kann von hier aus erkennen, daß das monierte Technologiedefizit der Pädagogik (LUHMANN/SCHORR 1979a; 1979b; 1979c; 1982) auf der einen und das Technologieverbot auf der anderen Seite (BENNER 1979a; 1979b) durchaus eine hintergründige Thematisierung erfahren können, die dann noch etwas erhellt, wenn die Argumente für und wider die Legitimität des Machens der Person – und nicht allein der Zubereitung von Lerngegenständen – ausgereizt sind: Die Faszination einer Anthropologie, die den Menschen, nicht nur den Unterrichtsgegenstand als mechanisches Räderwerk begreift (vgl. im Überblick: GENDOLLA 1980), ist längst gewichen und kann heute letztlich nicht aufkommen gegen die organischen Metaphern, die den Menschen – und Kindern allemal – ein eigenständiges Wachsen zuschreiben. Solange die Wachstumsmetaphorik im Zusammenhang mit Erziehung nicht destruiert wird, so darf man spekulieren, wird es ein noch so einsichtiges Argument für die Technisierung von Erziehungsprozessen immer schwer haben gegenüber einem Bild, nach dem dort etwas Lebendiges wächst, wo andere Vorstellungen Metaphern nahelegen, die an das Installieren einer toten Maschine denken lassen.

Von daher gewinnt auch die neuerdings zu vermerkende Annäherung an die Systemtheorie LUHMANNscher Provenienz von seiten der im Pädagogischen noch heimischen Erziehungswissenschaftler ein gewisses Verständnis. Seit LUHMANN nämlich von der Autopoiesis spricht (LUHMANN 1984), von der Selbstorganisation und -regulation, der Selbstschöpfung von Systemen, hat er aus der Biologie „eine Theorie über die Prinzipien des Funktionierens lebender Organismen“ (RUSCH 1986, S. 45) seinem Konzept implantiert. Das kommt der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aber entgegen, ist ihr das Organische, die Nicht-Machbarkeit durch die universelle Kategorie (oder absolute Metapher) „Autopoiesis“ gegenüber der technischen Machbarkeitsattitüde doch näher (vgl. OELKERS/TENORTH 1987, S. 29ff.), kann man doch via Autopoiesis sogar das Subjekt gerettet sehen (vgl. OELKERS 1987, S. 185ff.).

Fragt man nun nicht, woran, sondern *wann* das Wachstum seine Grenze hat, so stößt man auf eine weitere implizite Negation. Es ist eine ebenso simple wie rasch zuschlagende Falle für alle organischen Bilder, daß Wachsendes letztlich nur zu denken ist, wo auch das Absterben berücksichtigt wird. Die Tücke dieser Allerweltserkenntnis demonstriert eine Metapher, die schon fast verschwunden ist und noch ein bescheidenes Leben in jenem Zeugnis fristet, das das der „Reife“ genannt wird.

Die Vorstellung von der „Reife“, die eine Person erlangen kann oder soll im Durchgang der Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, hat sich nahezu verschlis-

sen. Es ist, so sagen uns soziologische, psychologische und auch biologische Untersuchungen, nicht von einem auch nur annähernd fixierbaren Zeitpunkt zu sprechen, zu dem ein Einzelner seine „Reife“ erlangt hat (vgl. im Überblick TENNANT 1990). Festlegungen nach Kriterien wie Geschlechtsreife, Volljährigkeit, Strafmündigkeit gelten längst als obsolet. JÜRGEN WILBERT spricht dann auch lieber vom „Teilreifekonzept“, das die „Etappen“ beschreibt, die der Jugendliche auf dem „Weg zum vollen Erwachsenenstatus zurückzulegen hat“ (WILBERT 1982, S. 44).

Man sieht, die organische Metapher mit der hinterhältigen Frage danach, was denn nach der Reife noch zu erwarten sei, wird zunächst zerlegt in ein „Teilreifekonzept“, um so dann im Zuge eines Bildbruchs in die Wegmetaphorik überzugehen. Bleibt man dem auf der Spur, so liest man dann am Ende des Artikels: Der „Prozeß der Ausformung von Persönlichkeitsstrukturen“ dauert „bis zum Ausscheiden aus dem Arbeitsleben“ (ebd., S. 62). WILBERT hat die Zielmarke aber noch ohne Rücksicht auf jene sozialpsychologischen Studien festgelegt, die besagen, daß die Persönlichkeitsstruktur gerade mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben ganz neuer Identitätsstiftung bedarf (vgl. ALEXANDER/LANGER 1986).

Da haben also empirisch fundierte Analysen die Vorstellung von der Reife als Metapher für einen selbständigen Erwachsenenstatus ausgehöhlt, ohne freilich die normative Idee, es sei Ziel und Zweck des menschlichen Daseins, „Reife“ zu erlangen, dabei aufzugeben: nach der Fixierung eines Zeitpunkts wird ja weiter gefragt. Und das organische Ende des pädagogischen Handelns manifestiert sich nicht mehr in der Reife als einem Übergangszeitpunkt von einer Lebensphase in die andere, sondern liegt – seit auch die Antizipation des Sterbens als persönlichkeitsdestabilisierend gilt (vgl. ELIAS 1982) – jenseits des Ablebens einer Person. Und das wiederum heißt: Die Verschiebung des Zeitpunkts der Reife bis in den Tod hinein entläßt niemanden mehr aus der pädagogischen Pflicht.

Man wird daraus vermutlich einen generellen Befund hinsichtlich des Typus der Wachstumsmetapher in der Pädagogik machen können, bringt man einmal die Fülle ihres Gebrauchs und die herausgebildeten Varianten zusammen: Mit der Wachstumsmetapher wird über das Reifestadium nicht hinausgedacht. Das sichert der Disziplin, sich um den Niedergang, um das Absterben nicht kümmern zu müssen. Das liegt jenseits ihrer Aufgabe, denn mit der Reife wird ein Mensch in die Mündigkeit entlassen. Es muß dann auch gar nicht verdrießen, noch dem alternden oder gar sterbenden Menschen in pädagogischer Absicht zu begegnen, wird an diesem doch das Siechtum allenfalls zum Anlaß, an ihm etwas bewirken zu wollen, das sich – in die metaphorische Sprache eingeschrieben – als Aufblühen neuer Lebensperspektiven und – wo davon nicht mehr die Rede sein kann – als Wachsen an der Aufgabe des Sterbens beschreiben läßt.

Das kann schließlich ein weiteres Resultat nach sich ziehen: Die Ansicht ist kaum abzuweisen, daß vieles in der Pädagogik von einer emphatischen, optimistischen Einstellung geprägt ist, die zwar nicht ausdrücklich thematisiert wird, aber untergründig leitend in den Texten mitschwingt. Solche Vermutungen entbehren in der Regel eines zitationsfähigen Belegs; man bleibt auf ein sich im Lesen einstellendes Gefühl angewiesen. In der Analyse der Metaphern des Wachstums und des Zeitpunkts der Reife kann sich dann aber ein Beleg für diese optimistische emotionale Untergründigkeit finden lassen. Er kann ausgemacht werden in der substantiellen Vorstellung von Wachstum und Reife, den Metaphern also, die negieren, was die fröhliche Botschaft unterminieren könnte: das Siechtum und das Absterben.

2. „Lebenslanges Lernen“ – oder die Schwierigkeit, von der „uneigentlichen Rede“ zum Begriff zu finden

„Lebenslanges Lernen“, das scheint nun gar keine Metapher zu sein, sind der Anfang und das Ende des Lernens doch benannt: Geburt – oder, wer so modern sein will wie HERBERT SPENCER (1898, S. 450ff.) schon im letzten Jahrhundert, wird sagen: Zeugung – und Tod markieren die Lernphase. Aber nicht der Terminus „Lernen“ ist die Metapher – Lernen läßt sich begrifflich, wie auch immer divergent, durchaus markieren und zur Anschauung bringen. Die Metapher ist „lebenslang“.

Auffällig wird dies erst durch die Opponenten, denen es – aus einem wie auch immer gearteten Vorbehalt gegen die Zumutung einer alle Lebensphasen umspannenden Schule heraus – um die Frage geht, ob es denn Sinn mache und der Person zuträglich sei, wenn das Lernen nie ein Ende finden darf. Das lebenslange Lernen „garantiert unsere permanente Unzulänglichkeit“, schreibt VERNE (1976, S. 28). Darin kündigt sich mehr an als ein bloßes Unbehagen gegenüber der Vorstellung, so etwas wie Mündigkeit werde nie erreicht. Denn wer sich darauf einläßt, lebenslänglich weiterzulernen, sieht sich unvermittelt in einen Sinnhorizont eingebunden, der zunächst vielleicht gar nicht auszumachen war: Sollte das Lernen vormals etwa der Lebensbewältigung dienen, so wird das lebenslange Lernen jetzt selbst zu einer Dimension der Lebensbewältigung: „Lebenssinn wird (...) in den durch die Beschleunigung des Lebens in immer größerer Zahl aneinandergeordneten Lernerfolgen gesucht“ (SCHNADT 1989, S. 51).

Auch wenn die Frage sich nicht sogleich aufdrängt, so wird man sie von der Beschäftigung mit der Metapher her stellen müssen: Was ist das, „das Leben“? Die Antwort, die im Terminus „lebenslanges Lernen“ steckt: das sei die Spanne zwischen Geburt und Tod, klingt dann zwar durchaus pragmatisch und exakt. Man kann diese Antwort vielleicht zur Vermeidung von Streitereien benutzen, aber sie ist nicht von der Art, daß sie die Beunruhigung auffängt, die sich einstellt, wo der Verdacht aufkommt, das Leben bliebe ein Lernerleben und es könne sogar sein, daß das Leben darin auch noch seinen Sinn finden solle.

Was zunächst wie eine bloße Modernisierung eines Lernkonzeptes aussah, sieht sich dann plötzlich mit der Frage aufgeladen, ob das Konzept noch kompatibel ist oder gar eine akzeptable Antwort bereithält auf den Sinn des Lebens, das mit Lernen verbracht werden soll.

Ebenso ergeht es einem mit der Frage danach, was die Zeit sei. Antworten, die lauten: Zeit ist das, was die Uhr mißt und schließlich nach Jahren zählt, können da kaum befriedigen. Vom Begriff der Zeit ist längst bekannt, daß er nicht den Kriterien gehorcht, denen ein Begriff unterliegt, ja, daß er ihnen gar nicht unterliegen kann. Von KANT wissen wir: „Die Zeit ist kein diskursiver, oder, wie man ihn nennt, allgemeiner Begriff“ (1975, B 47). Alle Bemühungen, eine empirische Anschauung von der Zeit zu gewinnen, nötigen dazu, daß Metaphern des Raumes mit ins Feld geführt werden – und das läßt sich auch gar nicht vermeiden: *Lebenslanges Lernen* heißt es ja auch. Aber Zeit und Raum sind von gänzlich anderer Qualität, und so müßte die Analogiebildung – die zu uneigentlicher Rede führt – sich eigentlich verbieten.

Die Frage, was das Leben sei, ist ebensowenig zur Anschauung zu bringen: Es umfaßt die Totalität des individuellen Daseins, der gegenüber jeglicher Versuch, sie anschaulich zu machen, nur auf Situationen, Stimmungen, Entwicklungen, offen artikuliert oder hintergründige Sinnvorstellungen verweisen kann, wo nach dem Ganzen gefragt wird.

Man sieht, der Terminus „lebenslanges Lernen“ geht über den Bereich des auch nur

irgendwie theoretisch Sicherbaren weit hinaus und hat doch gleichzeitig orientierende Funktion für die ganze pädagogische Disziplin erlangt – mit der Suggestion von Sicherheit, die gar nicht gewonnen werden kann. Hier scheint etwas sogar als auf den Begriff gebracht: Lebenslanges Lernen, das konzentriert ein ganzes Set an bildungspolitischer Reflexion in einem Wort. Aber der Terminus ist nur eine Wortbildung, die Anschaulichkeit nur einreden will und das Problem, die Frage nach dem Ganzen des Lebens und seines Sinns, mit dem der Terminus aufgeladen ist, vernichtet. Es handelt sich nicht um eine Vorstufe oder gar das Fundament der Begriffsbildung, schon gar nicht um den Begriff selbst, sondern verdunkelt ihn, indem der Terminus wie das Resultat einer Begriffsbildung wirkt.

Beim Terminus „lebenslanges Lernen“ ist eine „Übertragung“ ins „Eigentliche“ schwerlich zu denken. Metaphern dieses Typus werden von HANS BLUMENBERG unter die absoluten Metaphern rubriziert. Absolute Metaphern zeichnen sich dadurch aus, daß sie prinzipiell nicht auf einen Begriff mit der dazugehörigen Anschauung gebracht werden können. Die Wahrheit der absoluten Metaphern „ist, in einem sehr weiten Verstande, *pragmatisch*. Ihr Gehalt bestimmt als Anhalt von Orientierungen ein Verhalten, sie geben einer Welt Struktur, repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität“ (BLUMENBERG 1960, S. 20).

Solche Metaphern wie die des „lebenslangen Lernens“ sind es letztlich, die die Auffassung, bei den Metaphern handle es sich um Rudimente einer noch vorwissenschaftlichen, phantastischen und/oder ausschmückenden Sprachfigur, in einem anderen Licht erscheinen lassen. Sie sind hier kein Restbestand uneigentlicher Rede, sondern sind „eigentliche“ Sprache, resistent gegen die Ablösung durch einen Begriff. Ihre Funktion liegt gerade darin, Sicherheit zu schaffen, Erwartungen zu regulieren und Haltungen auszudrücken, also Bedürfnissen der Orientierung zu genügen, die sich begrifflich nicht gewinnen lassen.

3. Eindeutigkeit durch uneigentliche Rede – Kampfmetaphern

Der Gebrauch von Metaphern in der Wissenschaftssprache legt es nahe zu glauben, dies führe zur Ästhetisierung des Textes. Und das heißt immer – in Relation zur Tendenz der Wissenschaftssprache –: es wird Vieldeutigkeit erzeugt. Wissenschaftssprache zielt auf den präzisen Gebrauch der Worte; hingegen verweist die Metaphorik als „uneigentliche“ Rede auf einen mehr oder weniger weit entfernten Kontext. -

Spürt man nun der Metaphorik innerhalb eines wissenschaftlichen Kontextes nach, so ist erstaunlich, daß sie den Text *nicht* notwendig vieldeutig macht, sondern durchaus Konsistenz erzeugen kann (vgl. BLUMENBERG 1971, S. 191).

In dem von ZEDLER/KÖNIG 1989 herausgegebenen Band zur „Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte“ findet sich ein wohl schon 1986 erstmals publizierter Aufsatz von JÜRGEN OELKERS: „Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte.“ Worum es geht, ist in einem Satz gesagt: Das Verschwinden der Herbart-Schule aus der pädagogischen Diskussion, initiiert durch ihre Kritik von seiten der experimentellen Psychologie und kantianischen Sozialpädagogik. Was OELKERS daran interessiert, kleidet er in die Frage: „Gibt es eine Art Kontinuität in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte und zeigen die Übergänge identische Mechanismen der Ablösung bzw. Überwindung etablierter Ansätze oder Richtungen?“ (OELKERS 1989, S. 77).

Die Auseinandersetzung zwischen dem Herbartianismus und seinen Opponenten beschreibt OELKERS nun mit faszinierender Konsistenz entlang der Kampfmetaphorik. Es ist von den experimentellen Psychologen als „Herausforderern“ die Rede und von den „geschickten Abwehrstrategien der Herbartianer“. Da wird „Front“ gemacht und der Herbartianismus in die „Doppelzange der Persönlichkeits- und Sozialpädagogik“ genommen. MEUMANN initiiert einen „Theorieputsch“, und mit NARTOPS Hilfe werden „drei wundete Punkte berührt“. SALLWÜRK „startet einen Angriff“, und KRETSCHMAN „dreht den Spieß um“. Wieder im Gegenangriff wird jemand „aufs Korn genommen“, werden die „Verteidigungsstrategien konzentriert“, und „wenig wirksame Strategien“ werden „ergänzt“. Schließlich hält der Herbartianismus den „herausfordernden Kräften“ nicht mehr stand (Zitate ebd., S. 84ff.).

Daß die durchgehaltene Kampfmetaphorik Konsistenz erzeugt, wird sogleich deutlich, liest man den Aufsatz von seinem Ende her. Dort nämlich schreibt OELKERS: „Gewinn und Verlust sind im Falle des Herbartianismus bis heute *nicht* aufgerechnet“ (ebd., S. 99). Und einige Seiten vorher heißt es: „Der Herbartianismus ist ganz und gar historisch. Niemand verfährt mehr nach der Formalstufenmethode (...). Der Gegenstand ist abgeschlossen und kann *zunächst* ohne jede Revitalisierungsabsicht behandelt werden“ (ebd., S. 91).

Die Metapher „Revitalisierung“ gibt das Stichwort. Im Kampf zwischen den Herbartianern und ihren Gegnern selbst ist die Metaphorik durchaus verschieden gelagert: Es waren die Herbartianer, die ins Arsenal der Kampfmetaphern, des Schlagabtausches griffen. Hingegen operierte der Kreis um NARTOP und operierten die experimentellen Psychologen mit ganz anderen Bildern: Die Herbartianer werden von ihnen als Anhänger einer ausgelaugten, verdorrten, erstarrten Lehre dargestellt. Der Lehrer ist, so die Kritik von LINDE, eine leblose Figur im Herbartianismus, während er in seiner „Persönlichkeitspädagogik“ dem Ruf folgen soll: „Zurück zur Natur! Denn die Natur (die Psyche) der wissenschaftlichen Pädagogen (...) ist etwas durchaus künstlich Zurechtgemachtes, – schon aus dem einfachen Grunde, weil der bloße Verstand der ganzen, vollen Natur nie gerecht werden kann; er treibt ihr Leben aus und präpariert die Leiche aufs sorgfältigste, aber die Natur hat er nicht. (...) Nur ein Erzieher, der selbst Natur ist, (...), wird naturgemäß erziehen“ (LINDE 1922, S. 70). LINDES Schrift erschien erstmals 1896, und schon 1904 ist der Herbartianismus in den Augen der Neuerer dermaßen veraltet, daß SALLWÜRK vom „Ende der Zillerschen Schule“ spricht. Die Herbartianer bleiben der Kampfmetaphorik verhaftet, während ihre Gegner mit organischen Metaphern operieren: Das aufblühende Neue sind sie, der Herbartianismus gilt als absterbendes Konzept.

OELKERS schließt sich der Kampfmetaphorik an, verwendet die organischen Metaphern nicht. Er sichert dadurch die Auseinandersetzungswürdigkeit mit dem Herbartianismus. Die Kampfmetaphorik erlaubt es, eine Auseinandersetzung zwischen Theoriekonzepten nicht nur zu bezeichnen, sondern ihr auch einen Sinn zu verleihen, *ohne* sogleich die eine Partei von vornherein als notwendig unterlegen oder als überflüssigen Gegenstand der Beschäftigung zu beschreiben. Letztlich rettet OELKERS mit der Kampfmetaphorik die Theoriegeschichte der Disziplin davor, Naturgeschichte zu sein. Auseinandersetzung, gekleidet in Metaphern des Schlagabtausches, tritt an die Stelle einer Organik, die den Niedergang eines Konzeptes so natürlich erscheinen läßt wie das Aufblühen von Neuem.

Wäre Theoriegeschichte Naturgeschichte, wäre die Rekapitulation der Argumente und Argumentationsstrategien auf beiden Seiten ein allenfalls aus historisch-antiquari-

schen Gründen noch zu rechtfertigendes Geschäft. Insofern sichert die Metaphorik die Konsistenz in der Auffassung von OELKERS, in der Auseinandersetzung zwischen Theorien sei die Auseinandersetzung mit Argumenten entscheidend. Und sein Befund ergibt, daß die Argumente der Neuerer nicht weiter tragend gewesen seien, daß vielmehr dann, wenn „ein Veralterungsverdacht gegenüber pädagogischen Paradigmen erst einmal sozial verankert ist und als Krisenargument übermächtig wird“ (OELKERS 1989, S. 99), nicht mehr das bessere Argument zählt, nicht einmal die „praktische Wirksamkeit“ eines Konzeptes, sondern nur noch das *Versprechen*, das im aufblühenden Neuen liegt.

Man kann es von der Beschäftigung mit Metaphern her auch so sagen: Die organische Metapher des Alterns, des Absterbens und Niedergangs, genutzt von den Neuerern, macht das Aufkommen und die Plausibilität des neuen Konzeptes zum quasi natürlichen Geschehen. Da muß nichts überraschen oder irritieren. Die organische Metapher der „Leiche“ Herbartianismus läßt den Verdacht gar nicht aufkommen, daß es sich bei dem jungen, mit Macht aufkeimenden Konzept um eine bloße Sammlung von unbewiesenen (und unbeweisbaren) Floskeln handeln könnte, indem die „Argumente“ mit der hoffnungsvollen Stimmung einer aufblühenden Kraft verbunden werden, die die organischen Metaphern bereithalten.

Metaphern, so läßt sich mithin sagen, können einen Zusammenhang mittels der durch sie erzeugten Perspektive vereinheitlichen. Insofern kann der Einsatz von Metaphern auch dazu dienen, einer auf Verstehen ausgerichteten Auseinandersetzung Präzision zu ermöglichen und einen anderen Metapherngebrauch dort einzuklagen, wo diese Präzision durch die gebräuchlichen Metaphern noch nicht erreicht ist. Bezogen auf das Beispiel heißt das: Wenn Argumente zählen in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, können „organische Metaphern“ des Alterns und Aufblühens zwar Konsistenz im Text erzeugen, provozieren aber, das für einen Naturprozeß zu halten, was doch argumentative Auseinandersetzung sein soll. Daher haben Metaphern im erziehungswissenschaftlichen Text auch keinen ästhetischen Aspekt, soweit sie die Vieldeutigkeit gerade dadurch verhindern, daß solche Metaphern Verwendung finden, die auf Diskursivität verweisen und in ihrer Stringenz dem Prinzip der Präzision der wissenschaftlichen Sprache eine Stütze bieten.

4. *Metaphern als Hintergrund für die Konstituierung des Gegenstandes: Hauptströmungen und Quellen*

Die pädagogische Wissenschaftsgeschichte kommt, wie jede historisch-philologische Fachsprache, nicht ohne die Metapher der „Quelle“ aus (vgl. BLUMENBERG 1971, S. 190ff.). Der Hinweis, daß es sich beim Terminus „Quelle“ um eine Metapher handelt, ergibt zunächst nichts Neues: das weiß jeder mit Geschichte Befaßte, und es erscheint gar nicht nötig, sich der Metaphorik noch zu vergewissern. Die Frage ist aber, was die Metapher im Rahmen der Erkenntnis eines Sachverhalts leistet. Was geschieht, wenn jemand wie TENORTH, der nun nicht bezichtigt werden kann, poetische Texte zu verfassen, von „der noch ausstehenden, umfassenden Erschließung der Quellen“ der empirischen Pädagogik spricht und von jenen „Hauptströmungen“ der Disziplin, die ihre „Einbettung“ in den Geschichtsfluß der wissenschaftlichen Pädagogik noch gar nicht erfahren haben? (TENORTH 1989, S. 336f.).

Es zeigt sich sehr schnell, daß die Metaphern „Hauptströmung“ und „Quelle“ einem

größeren Orientierungskomplex angehören, wobei die damit präfigurierte Richtung des Denkens über den Gegenstand mit der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs von Fließmetaphern fast unzugänglich gemacht wird. Man kann sich das zunächst an den „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ von DIETRICH BENNER (1973) verdeutlichen. Die Metapher „Hauptströmungen“ gibt die Orientierung für seinen Ansatz. BENNER opponiert gegen das „Klischee“ „einer positivistischen Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 8), die traditionelle Pädagogik sei abgelöst von der modernen Erziehungswissenschaft zu betrachten. Indem er nun die „Hauptströmungen“ der traditionellen Pädagogik und der modernen Erziehungswissenschaft verfolgt, versucht er eben das auszumachen, was die Metapher suggeriert: eine Kontinuität handlungswissenschaftlicher Orientierungen der Disziplin, die beeinflusst ist durch Quellen, die es flußaufwärts zu entdecken gilt.

Man darf sich das auch an PETRATs Sozialgeschichte der Schulerziehung verdeutlichen: Auf der Suche nach den „Spuren“ des Beginns der Schulerziehung entdeckt PETRAT, daß das Wort „Erziehung“ der Zucht von Obstbäumen entlehnt ist: Es erschließt sich der Metaphernhof des Veredelns (vgl. PETRAT 1987, S. 19f.). PETRAT folgt nun – und wie sich zeigt, mit äußerster Fruchtbarkeit – dieser für die Schulerziehung so bedeutsamen Metapher, ohne freilich jene zu problematisieren, die einzig von ihrem *Aufspüren* und ihrer *Bedeutung* her ihm einige Sorge bereitet: „das verfügbare Quellenmaterial“ (ebd., S. 17).

Exakt an dieser Stelle aber wird man ansetzen müssen: Die Metapher der Quelle ist so selbstverständlich, daß es keiner Auseinandersetzung mehr bedarf. Man kann problemlos unterstellen, daß alle geschichtlich Interessierten der pädagogischen Wissenschaft wissen, was eine historische „Quelle“ ist. Gegen diese Selbstverständlichkeit wird man aber opponieren müssen, da noch jede Metapher nur ein eingeschränktes Maß an Bedeutungen transportiert und ferner nur bestimmte gedankliche Verbindungen erlaubt, die *nicht* einfach umgestoßen, erweitert oder neu gefaßt werden können. So wird man sehen können, daß auch die Auffassung, es handle sich beim Material, aus dem die Geschichtsschreibung schöpft, um „Quellen“, nur bestimmte Auffassungen von Geschichte zuläßt und gleichzeitig eröffnet.

Daß Quellen, wie jüngst TENORTH wieder formulierte, „erschlossen“ werden müssen, trägt schon in sich, nach dem Ursprung der Quelle zu suchen – samt der Vorstellung, die sich mit der Quelle verbindet: Dort, wo die Quelle ist, ist alles noch ungetrührt, unvermischt. Die Quelle ist klar, läßt in die Tiefe schauen. Wer weiter von den „Hauptströmungen“ spricht, die sich aus diesen klaren, tiefen Quellen des Ursprungs speisen, der folgt einem geschichtsphilosophischen Phantasma, in dem vorweggenommen wird, die Ereignisse, Theoriekonzepte etc. stünden im Zusammenhang miteinander. Das zeitlich Spätere läßt sich nicht ohne das zeitlich Frühere denken, ja, so wird suggeriert, wäre gar nicht aufgekommen. Die Fließmetaphorik läßt allenfalls Katarakte, nicht aber Brüche zu. Und, so wird suggeriert, vom Ort und Zeitpunkt aus, an dem der Rekonstrukteur der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte steht, ließe sich, stromaufwärts, zu der Quelle zurückfinden. Das muß in der Pädagogik, soweit sie als Handlungswissenschaft verstanden wird, sogleich auf Probleme stoßen. Zumindest dort, wo sich die Pädagogik als Theorie einer vorgängigen Praxis begreift, wird man nur auf Quellen in Form von Dokumenten, Abschriften, Abhandlungen, Photographien und Objekten stoßen, nicht aber auf das, was den Dokumenten, Abhandlungen etc. einst die Quelle war.

Und Quellen sind dann etwas, das nur gefunden wird, weil ihr Material im Fluß der Zeit forttransportiert wurde, nicht irgendwo versickert oder verdunstet ist. Man wird un-

weigerlich danach fragen müssen, wer etwas zur Quelle machte, man wird nach den Bedingungen fragen müssen, die die Quellen konstituierten und sie versorgt haben. An dieser Stelle ist es fast zwingend im Umgang mit Metaphern, daß von ihrer Nutzung umgestellt wird auf die Tragweite des Bildes, dessen Gebrauch zunächst selbstverständlich ist. So wird man die Grundlagen aufspüren müssen, von denen her beides gewonnen wird: der Gegenstand wie die Einsichten, die sich aus ihm ergeben. Dabei sind gerade die Brüche interessant, mithin der Versuch einer Orientierung an fehlender Kontinuität; dabei sind aber auch Verdachtsmomente von Gewicht, die gespeist werden vom Unbehagen, das Wichtigste könnte längst verschwunden sein.

So stammt von FRANCIS BACON die düstere Metaphorik vom reißenden Strom der Zeit, in dem gerade das überdauert, was am leichtesten ist und deshalb oben schwimmt. Das Gewichtige, Bedeutsame ging einfach unter: „Leider sind (...) ihre Werke (die der frühen Griechen, DE H.), schwer und gediegen wie sie waren, im Strome der Zeit untergegangen, der uns dagegen die vielgestaltige leichte Waare der Andern zugeführt hat!“ (BACON 1981, S. 52).

Diese Analogie aus fachfremdem Terrain sei nur erwähnt, weil man für die Schwierigkeiten des Historikers der Pädagogik bei der Bergung des im Fluß Befindlichen ein Sprachbild gefunden hat, das dem von BACON aufgebrachten Problem, nur das Leichtgewichtige werde im Fluß der Zeit transportiert, durchaus Paroli bieten kann. Zu der Problemlage, aus dem Strom des tradierten Materials auszuwählen, was dann als ‚Pädagogik‘ sich bezeichnen ließe, ist in dem schon erwähnten Band von ZEDLER/KÖNIG zu lesen: Ein konstruierter Terminus ‚Pädagogik‘ „ist einer Angel vergleichbar, die ausgeworfen wird in der Erwartung, daß etwas daran hängen bleibt“ (SCHWENK 1989, S. 348). Man sieht, das Bedeutungspotential der Quellen- und Strommetapher hat sich nicht erschöpft, und die metaphorische Explikation hält wenigstens fest, was im Prozeß der Begriffsbildung den Leistungen unserer Disziplin zugrunde liegt: Das Fischen im Strom der Zeit in der Hoffnung auf einen reichen Ertrag.

Fragt man nun zusammenfassend nach dem Ertrag, den die Auseinandersetzung mit Metaphern in ihrer systematischen Beziehung zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik erbringen kann, so läßt sich sagen: Man kann über die Analyse von in Texten der Pädagogik verwendeten Metaphern zeigen, daß sie bestimmte Begriffsbildungen nicht zulassen und Vorbehalte gegenüber anderen Sichtweisen auf die Sache provozieren: Wachstumsmetaphern erlauben nur ein begrenztes Maß an Beschleunigung von Lernprozessen und opponieren als organische Leitbilder einem technischen Denken, das dem Bedeutungshof des Leblosen verhaftet bleibt.

Ferner, fragt man nach dem, was die Metaphorik ausschließt, kann man auf eine noch darunter befindliche Schicht stoßen: Metaphern können die Grundstimmungen in einem Text erschließen. Solange in der Pädagogik dem Gedanken der Reife als Endpunkt ihrer Bemühungen um die Konstituierung der Person gefolgt wird, braucht das Absterben nicht in den Blick zu geraten. Das erzeugt eine optimistische Grundstimmung.

Es gibt Termini – wie den des lebenslangen Lernens –, die als Begriff erscheinen, aber Metaphern sind und auch nicht in einen Begriff transformiert werden können. Das ist entscheidend für den Gebrauch von Metaphern in der Wissenschaft. Und – das sei sozusagen hypothetisch hinzugesetzt – es könnte doch sein, daß viele Stammtermini der Pädagogik davon betroffen sind, etwa der Terminus Bildung; vielleicht läßt sich davon prinzipiell kein Begriff bilden. Da könnte also, ohne Verrat am Anspruch der Wissenschaftlichkeit, das Abarbeiten an den Metaphern eine zentrale Entlastungsfunktion erlangen.

Metaphern stehen im Ruch, Uneindeutigkeiten zu erzeugen und einen Text zu ästhetisieren. Es läßt sich zeigen, daß Metaphern einen Text durchaus eindeutig machen, Konsistenz erzeugen und das Wissenschaftsverständnis erst artikulierbar machen: organische Metaphern lassen Geschichte als Naturgeschichte erscheinen. Metaphern des Schlagabtausches lassen hingegen eher zu, die Ebene der argumentativen Auseinandersetzung zu wahren.

Setzt man einen anderen Akzent, so wird man sagen können, daß Metaphern den Gegenstand konstituieren, indem sie – wie in der Strömungs-Metaphorik – eine geschichtsphilosophische Imagination erzeugen, die zum Hintergrund dessen gerät, was in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte überhaupt aufgegriffen werden kann und *wie* dies geschehen kann.

Insgesamt ist der Anspruch zunächst bescheiden. Die Auseinandersetzung mit dem Metapherngebrauch hat Hilfsfunktion im Sinne einer Aufklärung über das Selbstverständnis in den Teilsegmenten der Disziplin. Das kann zu einer besseren Wahrnehmungsfähigkeit verhelfen, kann aber auch, weniger freundlich, als bloße „Betreuungswissenschaft“ (LUHMANN) bezeichnet werden.

Anmerkungen

- 1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrages am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin im Dezember 1989.
- 2 GERT MATTENKLOTT (1984) ist die Rehabilitation der Epigonen zu verdanken. Er zeichnet nach, daß es in der Regel nicht die Heroen sind, die eine in Angriff genommene Aufgabe vollenden, sondern ganze Generationenfolgen von Epigonen. In diesem Sinne darf beansprucht werden, keine bloße Nachahmung vorzulegen, sondern – hier bezogen auf den Zusammenhang zwischen Metaphern und pädagogischem Denken – ein wenig voranzukommen.
- 3 Der Literaturverweis betrifft nur jene Schriften, die die Stadien der Entwicklung der Metaphorologie HANS BLUMENBERGS markieren, nicht seine exorbitanten Detailstudien (zuletzt – mit frappanten Einsichten für eine pädagogische Theorie der Lehrbarkeit und Lernbarkeit: 1989, bes. S. 145ff.).
- 4 Zur Wirklichkeits- und Weltkonstituierung durch Metaphern vgl. generell: RICOEUR 1986, S. 209ff.
- 5 Ein Kondensat der den Metaphern zugeschriebenen Funktionen und Wirkungsweisen, wie es hier gebildet wurde, ist immer riskant, provoziert doch jede Aussage den Widerspruch der die Sache anders sehenden Spezialisten. Das nötigt zwecks Rettung des Kondensats in der Regel zu einer Belegstrecke, deren Abkürzung sich auch durch die Standardformel vom ‚Den-Rahmen-Sprengenden‘ kaum legitimieren läßt. Umgehen läßt sich das Dilemma vielleicht mit dem Verweis darauf, daß sich das Kondensat ergibt, wenn man die Auseinandersetzungen mit Metaphern addiert, wie sie im Feld der Pädagogik von folgenden Autoren durchgeführt wurden: SCHEUERL (1959), RODI (1967), SCHEFFLER (1981, S. 69ff.), HERZOG (1983), KÜNZLI (1985), OELKERS (1990). Eine Ausnahme bildet die Veröffentlichung von SCHULZE (1990), der – auch auf den Spuren BLUMENBERGS – den Hintergrundmetaphern sein primäres Augenmerk schenkt.

Literatur

- ALEXANDER, C./LANGER, E. (Eds.): *Beyond Formal Operations: Alternative Endpoints to Human Development*. New York (NY) 1986.
- ARISTOTELES: *Poetik*. Übers. v. O. GIGON. Stuttgart 1981.
- BACON, F.: *Neues Organ der Wissenschaften*. Übers. u. hg. v. A. Th. BRÜCK. Darmstadt 1981. (1620).
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München 1973.
- BENNER, D.: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 367–375. (1979a).
- BENNER, D.: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 803–805. (1979b).
- BLUMENBERG, H.: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Sonderdruck aus: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. VI. Bonn 1960.
- BLUMENBERG, H.: *Beobachtungen an Metaphern*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. XV. Bonn 1971, S. 161–214.
- BLUMENBERG, H.: Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit. In: Ders.: *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a. M. 1979, S. 75–93.
- BLUMENBERG, H.: *Höhlenausgänge*. Frankfurt a. M. 1989.
- BRÜHL, G.: *Die Schule im Urteil ihrer Lehrer vom ausgehenden 16. bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert*. Wiesbaden-Dotzheim 1969.
- CAMPENHAUSEN, H. Frhr. v.: Die Bilderfrage als theologisches Problem der alten Kirche. In: SCHÖNE, W./KOLLWITZ, J./CAMPENHAUSEN, H. Frhr. v.: *Das Gottesbild im Abendland*. Witten/Berlin 1957, S. 77–128.
- COMENTUS, J. A.: *Große Didaktik*. Übers. u. hg. v. A. FLITNER. Düsseldorf/München 1954. (1657).
- DARLING, J.: Education as Horticulture: Some Growth Theorists and their Critics. In: *Journal of Philosophy of Education* 16 (1982), pp. 173–185.
- DEARDEN, R. F.: Education as a Process of Growth. In: DEARDEN, R. F./HIRST, P. H./PETERS, R. S. (Eds.): *Education and Development of Reason*. London 1975, pp. 65–84.
- DESCARTES, R.: *Discours de la Méthode*. Übers. u. hg. v. L. GÄBE. Hamburg 1960. (1637).
- GENDOLLA, P.: *Die lebenden Maschinen*. Marburg a. d. Lahn 1980.
- GREEN, J.L.: The Deweyan Growth Metaphor and the Problem of Sufficiency. In: *Educational Theory*, Vol. 26 (1976), pp. 355–365.
- HERZOG, W.: Plädoyer für Metaphern. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 59 (1983), S. 299–332.
- HOLTON, G.: Metaphors in Science and Education. In: TAYLOR, W. (Ed.): *Metaphors of Education*. London 1984, pp. 91–113.
- KANT, I.: *Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil. Werke Bd. 3*. Hg. v. W. WEISCHDEL. Darmstadt 1975. (1781).
- KÜNZLI, R.: *Zur epistemischen Funktion der Metapher in der Pädagogik*. Kiel 1983. (Vervielfältigtes Manuskript).
- KÜNZLI, R.: Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): *Unterricht: Sprache zwischen den Generationen*. Kiel 1985, S. 355–372.
- LINDE, E.: *Persönlichkeits-Pädagogik*. Fünfte, durchges. Aufl. 1922. (1896).
- LUHMANN, N.: Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 13 (1984), S. 308–327.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979. (1979a).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 345–365 (b).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Hat die Pädagogik das Technologieproblem gelöst? In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 799–801 (c).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1982.
- MATTENKLOTT, G.: Das Epigonale – eine Form der Phantasie. In: *Merkur* 38 (1984), S. 410–421.

- MONTESSORI, M.: Über die Bildung des Menschen. Hg. u. eingel. v. P. OSWALD u. G. SCHULZ-BENESCH. Freiburg/Basel/Wien 1966. (Ital. 1949).
- MUSCARI, P. G.: *Metaphorical Language and its Place in the School*, New York University, Ph. D. Dissertation. New York (NY) 1973.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit: Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: OELKERS, J./WEGENAST, K. (Hrsg.): *Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart u. a. 1991, S. 111–124.
- OELKERS, J.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 175–201.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 13–54.
- PETRAAT, G.: *Schulterziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*. München 1987.
- PETRIE, H. G.: *Metaphor and Learning*. In: ORTONY, A. (Ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge/London 1979, pp. 438–461.
- POLLIO, H. R. a. o.: *Psychology and the Poetics of Growth. Figurative Language in Psychology, Psychotherapy, Education*. Hillsdale/NJ 1977.
- RODI, F.: Zur Metaphorik der Aneignung. In: *Bildung und Erziehung* 20 (1967), S. 425–438.
- RICOEUR, P.: *Die lebendige Metapher*. München 1986. (Franz. 1975).
- RUSCH, G.: Verstehen verstehen. Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1986, S. 40–71.
- SALLWÜRK, E. v.: *Das Ende der Zillerschen Schule. Zur pädagogischen Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M. 1904.
- SCHEFFLER, I.: *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf 1971.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: *ZfPäd* 5 (1959), S. 211–223.
- SCHNADT, P.: Lernen in der Endlosschleife. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten*. Berlin 1989, S. 41–54.
- SCHÖFFEL, G.: *Denken in Metaphern. Zur Logik sprachlicher Bilder*. Opladen 1987.
- SCHULZE, Th.: Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990, S. 97–119.
- SCHWENK, B.: Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- SPENCER, H.: *The Principles of Biology*, Vol. I, rev. and enlarged ed., London/Edinburgh 1898.
- TAYLOR, W. (Ed.): *Metaphors of Education*. London 1984.
- TENNANT, M.: Life-span Developmental Psychology and Adult learning. In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 9 (1990), pp. 223–236.
- TENORTH, H.-E.: Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- VERNE, E.: Die Kosten lebenslänglicher Erziehung. In: DAUBER, H./VERNE, E. (Hrsg.): *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung*. Reinbek 1976, S. 8–53.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Gerhard de Haan, Essener Straße 14, D-1000 Berlin 21.

Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens

Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen

„*Ernst nehmen*. Der Intellekt ist bei den allermeisten eine schwerfällige, finstere und knarrende Maschine, welche übel in Gang zu bringen ist: sie nennen es ‚die Sache ernst nehmen‘, wenn sie mit dieser Maschine arbeiten und gut denken wollen – oh wie lästig muß ihnen da Gut-Denken sein! Die liebliche Bestie Mensch verliert jedesmal, wie es scheint, die gute Laune, wenn sie gut denkt: sie wird ‚ernst‘! Und ‚wo Lachen und Fröhlichkeit ist, da taugt das Denken nichts‘ – so lautet das Vorurteil dieser ersten Bestie gegen alle ‚fröhliche Wissenschaft‘. – Wohlan! Zeigen wir, daß es ein Vorurteil ist!“ (NIETZSCHE: Die fröhliche Wissenschaft, Buch IV, S. 327).

„*Zum ‚Erziehungswesen‘*. – In Deutschland fehlt dem höheren Menschen ein großes Erziehungsmittel: das Gelächter höherer Menschen: diese lachen nicht in Deutschland“ (NIETZSCHE: Die fröhliche Wissenschaft, Buch III, S. 177).

In der Erziehung prallen Welten aufeinander. Man kann den Eindruck haben, daß Wissen, das dabei von Seiten der Erwachsenen, gar der Profi-Pädagogen, mobilisiert wird, um diesen Aufeinanderprall irgendwie handhabbar und durchsichtig zu machen, durchweg ernsthafte Züge hat. Wenn zur pädagogischen Reflexion oder zur pädagogischen Tat geschritten wird, wird es gewöhnlich ernst; und auch der Pädagogen – Fröhlichkeit im Umgang mit Kindern und Heranwachsenden haftet etwas Angestregtes und Beabsichtigtes an. Pädagogen-Ernst organisiert die Aufmerksamkeit – und es könnte sein, daß er sich dadurch bestimmte Blindheiten einhandelt.

An Beispielen will ich diesen Verdacht begründen und konkretisieren.

1. Schulbank-Inschriften

1978 ist unter dem Titel "Bilder von der Schulbank – Kritzeleien aus deutschen Schulen" ein Buch mit vielen ganzseitigen Fotos von Schulbank-Kritzeleien erschienen. Auf Seite 59 ist eine (hölzerne, gelbbraun lasierte) Schulbankoberfläche abgebildet, auf der in Druckschrift, blau, vermutlich mit Tinte das Folgende eingraphiert ist:

Beispiel 1:

„Einstein ist tot
Newton ist tot
Und mir ist auch schon so elend!“

Beispiel 2:

„Heilige Jungfrau, gib, daß
ich sündige, ohne zu empfangen,
wie Du empfangen hast, ohne zu sündigen“
(BRACHT 1978, S. 105).

Schließlich: *Beispiel 3:*

„Wer baggert so spät im Baggerloch?

Das ist der Bagger, der baggert noch“ (BRACHT 1978, S. 104).

Mit welcher Art von Wissen werden solche Gegebenheiten des Schulalltags von Pädagogen aller Arten gewöhnlich überzogen, welche Arten des Wissens werden ihnen abgewonnen, wie werden sie unter dem Druck von Handlungssituationen, von Institutionen, von Einschätzungstraditionen entziffert – als Erscheinungen von welchen tieferliegenden Zügen?

Eine erste Art von Pädagogenwissen ordnet solches ohne Umschweif als Unfug und Kinderei oder als Pennalismus ein. Lehrpersonen im schulischen Nahkampf können mit solchem Wissen aktionsfähig bleiben – entweder schreiten sie zu Ermahnungen und Strafen oder sie finden sich damit ab als mit typischen Lausbübereien, die quasi naturwüchsig auftreten. Hausmeister, Direktoren mögen noch andere Register ziehen: mutwillige Sachbeschädigung von Staatseigentum, Regreßpflicht der Eltern...

Dieser Typ von Pädagogenwissen entlastet vom genaueren Hinschauen, von jeder Nachdenklichkeit über den Inhalt dieser Schülerprodukte, die ja in keiner Weise in den schulisch honorierbaren Leistungskanon fallen. Bankschmierereien sind es, und die sind nicht benotbar, es sei denn negativ unter den Ordnungskategorien *Betragen* und *Aufmerksamkeit*. Wer einwenden möchte, die Texte seien doch keineswegs „geschmiert“, sondern mit großer Sorgfalt randscharf graphiert, wird diesem Wissen gegenüber wenig Widerhall finden: Es liegen keine ernsthaften, d. h. auf den vorgezeichneten und approbierten Lernbahnen erbrachten Leistungen vor – nur Unsinn (wenn man freundlich ist), wo nicht Schlimmeres (wie Gotteslästerung oder Verletzung religiöser Gefühle, was bei Beispiel 2 eingeklagt werden könnte).

Dieser pädagogische Ernst kann also mit Bankschriften von der Sorte der genannten drei Beispiele nichts anfangen als sie zu übersehen oder zu verurteilen. Und er war ja wohl auch beteiligt bei der Durchsetzung jener neuen Schulmöblierung, welche durch Kunststofftischplatten diese Selbstverewigungen abgeirrter Schülerhände unmöglich zu machen sucht. Solche Angriffe auf den Schul-Ernst werden neuerdings also technisch erheblich erschwert.

Es gibt ein anderes pädagogisches Wissen, das solche Niederschriften sehr ernst nimmt: als Manifestation einerseits der Härte der Schul-Institution, andererseits der Deformiertheit der Schülerinnen und Schüler. Das zitierte Buch von dem Kunsterzieher ULRICH BRACHT dokumentiert das eindringlich, sowohl in BRACHTS eigenen Kommentaren wie auch in dem Vorwort des Erziehungswissenschaftlers JOHANNES ERNST SEIFFERT. Der schreibt etwa:

„Um Liebe, Haß und vor allem Tod kreisen die Vorstellungen von Insassen jener Anstalt, die sich euphemistisch Schule nennt. Eingeritzt sind die Zeichen als spontane Visualisierungen in Tischplatten... Das Gekritzelt ist apokalyptisch; es enthüllt den Ausblick auf das Ende... Daß es an den Schulen, auch in den eindeutig privilegierten Gymnasien, Leiden en masse gibt, ist bereits ein Topos der liberalen Presse dieses Landes... Wo immer möglich hätte die Bildung von Eltern und Lehrern das Schülerdasein zu einem ihrer thematischen Brennpunkte zu machen, wäre die Emotionalität der Schüler ins Interessensfeld der sich Bildenden zu rücken. Die hier vorgelegte Foto-Dokumentation von UDO BRACHT wäre für die Sensitivierung Erwachsener ein ebenso unmittelbar ‚einleuchtendes‘ wie der fortgesetzten ‚Bildmeditation‘ sich nach und nach deutlicher erschließendes Curriculum-Element. Sie zur Kenntnis zu nehmen wäre nicht nur der Emotionalität dieser erwachsenen Bezugspersonen förderlich... (SEIFFERT in BRACHT 1978, S. 578).

Was der erstgenannten Wissensart Kinderei und Unsinn war, wird dieses Symptom der Menschenverstümmelung und als solches aufrüttelndes Curriculum-Element zur Sensitivierung für affektive Verstörungen bei Heranwachsenden und Erwachsenen, für lebensfeindliche gesellschaftliche Prozesse. Es geht mir hier nicht um die inhaltliche Triftigkeit dieser Diagnose und Interpretation, es geht um die Qualität des Vorwissens, das an diese Materialien von der Schulbank herangetragen und aus ihnen wiederum herausgezogen wird: Man kann sich nur ein tieferstes Gesicht dazu vorstellen, es geht um Tod und Leben, nicht nur bestimmter Menschen, sondern der Welt insgesamt. Im „Ausblick auf das Ende“ muß dem Wissenden das Lachen ebenso vergehen wie die Gleichgültigkeit, die Tatbestände wie Schulbankinschriften zu bagatellisieren neigt. Sie werden infolgedessen zu Menetekeln – und als solche sogar zu empfehlenswerten Objekten der Bildmeditation, zu Curriculum-Elementen.

Der Ernst der beiden pädagogischen Wissensarten unterscheidet sich: der zuerst skizzierte Praktiker-Ernst bezieht die Inschriften auf sein normatives Wissen um institutionskonforme Leistungserbringung und deren Bedingungen. Das von Psychoanalyse und Gesellschaftskritik inspirierte Wissen SEIFFERTS ordnet die Inschriften ein in die Perspektive dessen, dem es „um die Aufwertung... der Schüler, der Menschen, des Menschen“ geht. „Es geht um die Zartheit respektvollen Umgangs mit den Menschen und der Welt“ (SEIFFERT in BRACHT 1978, S. 6). Das Vorliegende wird in Beziehung gesetzt zur Aufgabe der „Aufwertung des Menschen“. Diesem Wissen im Anblick des Weltendes muß jeder Leicht-Sinn vergehen – es tastet die Welt auf Alarm-Symptome ab. Und wenn es Symptome ausfindig macht, werden sie zum Anlaß, sich selbst zu prüfen, sich zu „sensitivieren“, das heißt aber auch mit sich ins Gericht zu gehen. Die beiden verschiedenartigen Ernsthaftigkeiten stimmen in einem überein: sie bleiben merkwürdig detailunscharf, in der Nacht des bloßen Schüler-Unsinns wie der der Menschheitsapokalypse scheinen alle Katzen gleich grau zu werden. BRACHT schreibt:

„In diesem Klima, das die Schüler nur noch Ohnmacht gegenüber dem übermächtig erscheinenden Apparat empfinden läßt, in dem ‚jeder nur darauf wartet, daß ein anderer etwas falsch macht‘, erscheint die lädierte Schulbank als analoge Übersetzung der persönlich empfundenen Zerstörung, die dekorierte und gestaltete Schulbank als hoffnungsvoller Gegenentwurf auf einen Zustand, in dem die persönliche Integrität weniger bedroht ist“ (BRACHT 1978, S. 99).

Nicht nur als Curriculum-Element zur Selbstreflexion sind sie aufzufassen – auch als Manifestation der „persönlich empfundenen Zerstörung“ wie auch als „hoffnungsvoller Gegenentwurf“ einer besseren Welt. Gewaltige metaphysische Gewichte bringt dieses Wissen in die Betrachtung ein; unschwer sind die Umrisse einer säkularisierten Seelsorge christlicher Provenienz zu erkennen, der es um Umkehr aus tiefen Verfallenheiten, um Hoffnungspuren einer künftigen besseren Welt geht. Der beschwörende Unterton kennt keinen Spaß. Es geht ums Ganze, ums Letzte. Diese Ingredienzien pädagogischen Wissens sind es, die der Aufmerksamkeit vom Typ II den Charakter notorischer Ernsthaftigkeit aufprägen. Wobei wie gesagt, die Begründungen in ihrem Wahrheitsgehalt hier gar nicht zu Debatte stehen – vielleicht stimmen sie ja. Es geht hier darum, bewußt zu machen, von welchem affektiven Kaliber die Wissens Elemente sind, die an scheinbar ganz abgelegenen Details des Schulalltags mobil gemacht werden – weil sie in einem bestimmten Reservoir bereitliegen.

Es ist sehr wahrscheinlich, daß sich Vertreter beider Arten von Pädagogen-Ernst überhaupt nicht verständigen können. Der Schulpraktiker im herkömmlichen Sinn wird nur

den Kopf schütteln darüber, wie „Theoretiker“ ganz Nebensächliches dramatisieren. Und der theoretische Pädagoge moniert wohl Blindheit als Symptom der Abwehr. Vielleicht aber leiden beide auch ihrerseits an einer gemeinsamen Sehschwäche. Weil der Ernst blind machen könnte für die gewitzte Darstellung lustvoller Verrücktheit¹, die weder als Kinderei noch als Symptom der Menschheitszerstörung oder als utopischer Gegenentwurf zu entschlüsseln wäre – mit welchen Interpretationsgriffen sich die notorische Ernsthaftigkeit des Pädagogenwissens durchsetzt und immunisiert.

Die drei eingangs zitierten Inschriften auf Schülerbänken zeigen ein anderes Gesicht, wenn man eine andere Wissensfolie an sie anlegt. Ich zitiere wenige Sätze aus BACHTINS Studien über die europäische Lachkultur und ihren Verfall seit dem 17./18. Jahrhundert – in der Hoffnung, durch diese andere Perspektive den Inschriften Züge ablocken zu können, die das Pädagogenwissen nicht an sich heranlassen kann.

„Das scharfe Empfinden des Sieges über die Furcht ist ein wesentliches Moment des mittelalterlichen Lachens. Dieses Empfinden drückt sich in einigen Eigentümlichkeiten der Lachgestalten des Mittelalters aus. In ihnen ist stets die besiegte Furcht gegenwärtig: in der Form des abstoßend Komischen, in der Form umgestülpter Symbole der Macht und Gewalt, in den komischen Gestaltungen des Todes, in der fröhlichen Zerstückelung. Alles Bedrohliche wird ins Komische gekehrt“ (BACHTIN 1990, S. 35/36).

Was Furcht einflößt, wird auf Belachbarkeit hin stilisiert. Die drei eingangs zitierten Bank-Texte wecken beim Leser zunächst Lachen – wenn er Pädagoge ist, wird er freilich geneigt sein, unverzüglich die Stirn in Falten zu legen und das ihn insgeheim Belustigende als bedenkenswertes und dann auch schon als bedenkliches Symptom zu betrachten. Es könnte aber sein, daß er es kraft dieser Transformation schon erkennt. Natürlich wirken große Namen wie EINSTEIN und NEWTON einschüchternd, man ist als Adressat des Unterrichts soviel wie nichts, im Aufblick zu diesen Geistesriesen, die im Lehrbuch, von der Lehrperson als die Entdecker und Erzeuger von Wissen zitiert werden, von dessen Beherrschung das Schulschicksal, wenn nicht mehr, abzuhängen scheint. Die Inschrift in Beispiel 1 verrückt die schuloffiziellen Maßstäbe – der Riesenabstand zwischen dem Wissenschaftsheros und dem erschöpften leeren Schülerkopf wird durch die pathetisch hergestellte Parallele so gut wie annulliert: beide sind tot, und dem Schreiber ist auch schon „so elend“. Das Ganze hat auch durch die graphische Gestalt, die lustvoll ausgekostete Wiederholung („ist tot“, „ist tot“), die ja von der inhaltlichen Logik her überflüssig ist (da könnte es heißen: „Einstein und Newton sind tot“), einen Effekt, der auf die sinnliche Sprachgestalt, die Form hinweist. An ihr explodiert das Lachen. Es handelt sich um etwas anderes als um die irgendwie verschlüsselte Mitteilung, daß dem Schüler oder der Schülerin elend zumute ist. Die Lernsituation wird auf eine groteske Parallele hin stilisiert und diese Stilisierung wird in eine seriöse und pathetisch aufgedonnerte Gestalt gebracht, die zum Lachen ist. Das Bedrohliche wird komisch. Lächerlichmachen statt Depression oder Anklage oder Flucht oder Analyse.

„Mit dem Entsetzlichen wird ein Spiel getrieben, es wird ausgelacht. Das Furchtbare wird zu einem fröhlichen Popanz gemacht... Deshalb schließt das festtägliche Lachen des Volkes nicht nur das Moment des Sieges über die Furcht vor den Schrecken des Jenseits, vor dem Geheiligten, vor dem Tod in sich ein, sondern auch das Moment des Sieges über jede Gewalt, über die irdischen Herrscher, über die Mächtigen der Erde, über alles, was knechtet und begrenzt“ (BACHTIN 1990, S. 36/37).

„...es begann eine andere Wahrheit zu tönen: lachend, närrisch, unziemlich, fluchend parodierend, travestierend. Furcht und Lüge zerstreuten sich vor dem Triumph des Mate-

riell-Leiblichen und des Festtäglichen“ (BACHTIN 1990, S. 39). Die einschüchternde Übermacht der Wissensheroen (EINSTEIN und NEWTON), der Ehrfurchts- und Andachtszwang vor dem Heiligsten (das Gebet an die Heilige Jungfrau Maria), der Respekt vor geheiligten und jeden subjektiven Einspruch zurückweisenden Bildungsgütern wie dem „Erbkönig“ – sie werden nicht durch diskursive Einwände angefochten, sie werden weggelacht, diese Größen werden heruntergeholt mit Mitteln der parodistisch variierenden Nachäffung („Wer baggert so spät im Baggerloch“), der unziemlichen bis gotteslästerlichen Verwendung der Gebetsform um eine Sünde, in der sich ein Zentralsatz des altchristlichen Glaubens paradox verzerrt – in raffiniertem Wortspiel („sündigen ohne zu empfangen statt empfangen ohne zu sündigen“) werden die Maßstäbe verrückt. Lachlust wird frei, nicht nur weil das Ehrfurchtsstabus dessen, was sonst schweigen heischend daherkommt, angetastet wird, sondern auch weil die Lust am Sinnlichen, am Verrückten, am Unreglementierten sich ihrerseits scharf geschliffener Formen bedient², (welche üblicherweise nur im Interesse der Durchsetzung der geheiligten Güter verwendet werden).

Herkömmlich ernsthaftem pädagogischen Denken mag es naheliegen, in all dem nur eine Art Protest zu sehen, närrischen Protest, der sich ein Ventil sucht, weil andere Äußerungsformen verboten sind. BACHTIN macht darauf aufmerksam, daß solche Globaldeutung Lachkultur erkennt, wenn sie das Lachenmachende wie das Lachen zum Mittel für etwas entschärft, was prinzipiell auch anders ausgedrückt werden könnte:

„Das Lachen ist primär keine äußere, sondern eine wesentliche innere Form. Man kann das Lachen nicht in Ernst verwandeln, ohne den Inhalt der sich im Lachen eröffnenden Wahrheit zu vernichten oder zu entstellen. Das Lachen befreit nicht nur von der äußeren Zensur, sondern vor allem vom großen inneren Zensor, von der in Jahrtausenden dem Menschen anezogenen Furcht vor dem Geheiligten, dem autoritären Verbot, dem vergangenem, vor Macht“ (BACHTIN 1990, S. 39).

Angesichts der BACHTINSchen Interpretationsfolie werden einige der Bankinschriften (die in ihrem lapidaren Stil wie in ihrer sinnlichen Gestalt ja gar nicht zutreffend als *Kritzeleien* bezeichnet werden dürfen, wie es der Untertitel des genannten Buches zu tun sich unterfängt) zu etwas ganz anderem als zu Symptomen von läppischen Kindereien oder von apokalyptisch umwitterten Tiefenschäden. Lust an der Verrückung der Maßstäbe, an der Zerstörung von Ernsthaftigkeit – Lust daran, die Verrücktheit der Welt, der Kultur, der Ordnung des Zusammenlebens aufzuspüren und diese vernünftige Welt symbolisch in die Luft gehen zu lassen, ihren Ernst als angemachten, der Sinnlichkeit und Sterblichkeit der Menschen unangemessenen in einer geschliffenen Gestalt (und nicht in Argumentationen) bloßzustellen. Diese Lust wird in einigen dieser Inschriften spürbar, wenn man sich dazu bereit findet, den Filter des beflissen ernsthaften Pädagogenwissens einmal beiseite zu lassen. Merkwürdig, daß Pädagogen so schwach sensibilisiert sind für den Strom unserer Kultur, der in vielen Produkten – von RABELAIS bis JACQUES OFFENBACH, CHARLES CHAPLIN und auch THOMAS BERNHARD – die Verrücktheiten ins Extrem treibt, um sie kunstvoll raffiniert dem (auch bitteren) Lachen preiszugeben. Des ERASMUS VON ROTTERDAM „Lob der Torheit“, das ja die lustvoll bissig ausgezeichneten Verrücktheit der Menschenwelt zur Narrheit Gottes in Beziehung setzt (denn der erlöste die Welt durch Torheit, nicht durch Weisheit – vgl. ERASMUS 1973, S. 103) – dieses „Lob der Torheit“ hatte in den folgenden von Glaubenskämpfen und Disziplinierungszwängen verdüsterten Jahrhunderten wenig Resonanz – schon gar nicht bei Pädagogen, die als angestellte Zuchtmeister oder säkularisierte Seelsorger mit Lachlust und Akzentuierung von Verrücktheit begreiflicherweise wenig anfangen konnten oder durften. Um noch einmal

BACHTIN zu zitieren, der Ursachen für die von ihm so genannte „Degradation des Lachens“ in der Neuzeit skizziert – und damit auch eine Aufmerksamkeitsrichtung umreißt, die die Eigenart unserer Erziehungskultur in neuem Licht sehen lassen kann:

„In der neuen offiziellen Kultur (sc. des Klassizismus und Rationalismus seit dem 17. Jahrhundert) nehmen die Tendenzen zur Stabilität und Abgeschlossenheit des Seins, zur eindeutigen und eintönigen Ernsthaftigkeit der Gestalten überhand. Die Ambivalenz des Grotesken wird inakzeptabel. Die hohen Gattungen des Klassizismus lösen sich völlig von der großen Lachtradition“ (BACHTIN 1990, S. 45).

2. *Ein Unterrichtssplitter*

Arten der Aufmerksamkeit artikulieren uns das Weltgewimmel, ordnen es auf, lassen es sichtbar werden. Und sie nähren sich aus Arten des Wissens, das in die Situation mitgebracht wird – so wie seinerseits das, was in die Netze der Aufmerksamkeit geht, nach einer bestimmten Verarbeitung das Mitgift-Wissen wieder anreichert.

An einer kleinen Unterrichtsszene möchte ich das Vorwissen, die Aufmerksamkeitsart und das neu resultierende Wissen bei einem Erforscher des „Hidden Curriculum“, bei J. HENRY, etwas genauer unter die Lupe nehmen: Was kommt unter der Oberfläche der scheinbar offen zutageliegenden Geschehnisse heraus, welche Art Wissen wird virulent – und wie steht es mit dessen Ernsthaftigkeit?

„Boris hatte Schwierigkeiten, 12/16 so weit wie möglich zu kürzen und kam nur bis 6/8. Die Lehrerin fragte ihn ruhig, ob das der kleinste Nenner sei. Sie schlug ihm vor, darüber ‚nachzudenken‘. Viel Fingergeknipse und viele hochgereckte Arme bei den anderen Schülern. Alle begierig, ihn zu korrigieren. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Die Lehrerin, ruhig, geduldig, übersieht die anderen und richtet Blick und Stimme ganz auf Boris. Sie fragt: ‚Gibt es eine Zahl, die größer als zwei ist, mit der du beide Seiten des Bruchs teilen kannst?‘ Nach ein oder zwei Minuten beginnt sie zu drängen, aber von Boris kommt nichts. Darauf wendet sie sich der Klasse zu und fragt: ‚Na gut, wer kann Boris sagen, welche Zahl es ist?‘ Fast alle melden sich. Die Lehrerin ruft Gretchen auf. Gretchen erklärt, daß vier die Zahl sei, durch die sich Zähler und Nenner teilen lassen“ (HENRY in ZINNECKER 1975. S. 42, 43).

Die deutende Durchdringung der Szene von HENRY läßt sich durch wenige Sätze aus seinem Kommentar illustrieren:

„Das Versagen von Boris hat Gretchen also den Erfolg ermöglicht; seine Niedergeschlagenheit ist der Preis für ihre blendende Laune; sein Elend der Anlaß zu ihrer Freude. Solche Szenen kennzeichnen die Grundschule... Wir finden Gretchens Verhalten selbstverständlich. Und das ist es ja auch. Wie könnte unsere Gesellschaft sonst weiterbestehen... Wir verharmlosen die Sache, wenn wir sagen, die gesellschaftlichen Institutionen ‚lehren‘ die Heranwachsenden etwas. In Wirklichkeit dringt die bestehende Gesellschaft in die letzten Poren des Gehirns ein... Weil sie nicht scheitern wollen, sind die meisten Schüler bereit, nahezu alles von ihren Lehrern anzunehmen, ohne sich weiter um die Wahrheit des Übermittelten zu kümmern. So wird man entfremdet aus bloßer Angst“ (HENRY 1975, S. 43/44).

Wie modelliert die Aufmerksamkeit die Szene in der artikulierten Beschreibung? Da sind einige Akteure voll präsent bei einer urdidaktischen Tätigkeit – dem Stellen einer Aufgabe, der Bemühung um die Lösung einer Aufgabe. Sie sind deutlich voneinander abgegrenzt, identifizierbar in ihrer Aktion wie in ihrem körperlichen Umriß – sie sind ja auch physisch an einer identifizierbaren Raumstelle, in einer durch die Uhr meßbaren Zeitpha-

se spielt sich alles ab: die Lehrerin fragt Boris, wartet, muntert etwas auf, hilft – und die anderen Kinder knipsen mit den Fingern und wollen das richtige Ergebnis sagen. Eindeutig die Frage, eindeutig die Nichtantwort des Boris, eindeutig des Begehren der anderen Kinder. Es scheint, das seien beinharte, abgrenzbare und für jeden beobachtenden Blick identifizierbare Tatbestände. Diesem Blick und dem in ihm virulent werdenden Wissen bleibt gewöhnlich verborgen, wie nachhaltig er die Gegebenheiten modelliert, die er nur aufzufassen wähnt. „Alle begierig, ihn zu korrigieren“, heißt es. Könnte die glatte Sprache die Aufmerksamkeit nicht erblinden lassen – könnte das *Korrigierenwollen* nicht so viele Namen und Gesichter haben wie Kinder in der Klasse sind?³ Sich für ein Unbill rächen wollen, das Boris einem angetan hat in der Pause? Eine Scharte auswetzen, die einen bei der Lehrerin in schlechtem Licht hat erscheinen lassen? Zuhause erzählen wollen, daß man eine Antwort gefunden hat, die ein anderer nicht schaffte? Den andern imponieren? Sich die bodenlose Langweile vertreiben? Und so fort: und was alles kann sich in der Frage der Lehrerin, in ihrer Hilfe melden? Ein Gewimmel von Aktivitäten und Gefühlen kann sich als *Frage* manifestieren – Informationsbeschaffung für kritisch-bissige Eltern, für das fällige Zeugnis, Düpierung eines bestimmten Hochmuts bei Boris; Bedürfnis, über die Zeit der Stunde auf bequeme Art hinwegzukommen, Lust am Zappelnlassen, usf. Ein Meer von Unbekanntheiten wird in der scheinbar so präzisen und unanfechtbaren Tatsachenbeschreibung unkenntlich. Keine Lebenspraxis ist möglich ohne solche Art, vieldeutige Geschehnisse identifizierbar zu machen, gewiß – aber solche vergeblich beinhalten Tatbestände sind *Erzeugnisse* unseres Wissens, unserer Aufmerksamkeit, unsere Handlungskonventionen; sie zeichnen bestimmte Züge der Widerfahrnisse aus und kombinieren sie mit anderen zu einem Netz von sogenannten Tatsachen. Die Schul-Welt wird überschaubar, traktierbar – gewiß. Ob aber auch bekannt, ist sehr zweifelhaft.

Freilich, HENRY gibt sich auf seine Weise nicht zufrieden mit den von ihm herausmodellierten Frage-Antwort-Tatbeständen in der Klasse. Aber nicht so, daß er ihre Eindeutigkeit auflösen würde durch Reflexion auf in ihnen sich meldende subjektive Konstitutionsleistungen – sondern so, daß ein systematischer Zusammenhang zwischen ihnen hergestellt wird, der seinerseits auf eine dahinterliegende eigentliche Wirklichkeit verweist: die Konkurrenzgesellschaft, in der sich Triumph und Hochgefühl des einen vom Versagen und der Niederlage des anderen nährt. Das Unterrichtsgespräch wird zum Illustrationsfall eines allgemeinen Musters, wie Menschen in einer bestimmten Gesellschaft miteinander umgehen (müssen). Wobei die allgemeineren Horizonte geschichtet sind – der erste Durchdringungsblick sieht nur das Muster *der* Grundschule („Solche Szenen kennzeichnen die Grundschule“). Der zweite sieht die *Gesetze der* Gesellschaft. Und die sind auf Neid, Haß, Entfremdung hin gepolt.

Kein Zweifel, daß das hier vorausgesetzte und sich anreichernde Wissen jeden, der es erzeugt oder zur Kenntnis nimmt, dazu bringt, die Stirn in Falten zu legen. Es handelt sich um nichts Geringeres als um die Ruinierung von Kindern, um das Auslöschen von Umgangsformen, die die Konkurrenzkampfkapazität schwächen könnten. Der scheinbar so vertraute und normale Schul-Vordergrund im Frage-Antwort-Spiel wird wissend durchstoßen und verändert dabei sein harmloses Gesicht. Eine Bestie wird sichtbar. Ein Allgemeines tritt hervor. Am Lehrgespräch der Grundschulklasse zeigt sich die Unmenschlichkeit der Gesellschaft. Und der Pädagoge ist – fast möchte man sagen – zu diesem Wissen verflucht; er ist mit diesem von ihm erzeugten Wissen geschlagen. Das kann nicht heiter stimmen, das verbietet jeden Leichtsinn, das fordert Umkehr, das muß eigentlich einen praktizierenden Lehrer in die Nähe der Verzweiflung bringen,

weil er ja aufgeklärt wird, daß er *im Grunde* nicht Kinder in bestimmten Kulturtechniken unterrichtet. Pädagogikwissen dieser Art filtert aus eindeutig (gemachten) Tatbeständen tieferliegende allgemeine Wahrheiten heraus, die ihrerseits zu strengen normativen Urteilen über Handlungspraxen Anlaß geben. Das Wahre und das Gute, um das es hier geht, läßt keinen Jux, kein Augenzwinkern zu. Die affektive Qualität, die das Wissen gewinnt, ist im Falle HENRY (wie auch zuvor im Fall SEIFFERT) die des tiefen Ernstes. Die Welt liegt im Argen, der Vordergrund täuscht – es steht schlimmer, als es scheint. Man wird vermuten dürfen, daß der nicht zu übersehende Ernst pädagogischer Gespräche, Texte, Wissensgewinnungsformen mit solchen Weltbildern einer säkularisierten Seelsorge zusammenhängt. Wobei ich über Wahrheitsansprüche hier nicht richte – vielleicht treffen sie ja zu. Der affektive Aggregatzustand des Wissens verdient Aufmerksamkeit auch ganz unabhängig von der Wahrheitsfrage. Das hiermit Angepeilte wird wohl deutlicher, wenn der HENRY-Text mit einem anderen Text konfrontiert wird, in dem es auch um eine Unterrichtsszene geht, die mit Lehrerfrage und Schülernichtwissen zu tun hat. Ich zitiere einen Abschnitt aus dem Büchlein von ERNST EGGIMANN: *Landschaft des Schülers* (Zürich 1973):

„Der Lehrer faßt zusammen. Am Schluß faßt der Lehrer zusammen. Dabei fragt er die Schüler und will wissen, was er eben erzählt hat. Natürlich wissen es die Schüler nicht so gut wie er, und er wird oft ungeduldig. Dann sagt er alles selbst noch einmal. Man muß ihn nur lange genug warten lassen. Warum will der Lehrer alles noch einmal wissen, wenn er es doch schon weiß? Auf einmal fragt er: Wie kommt es, daß immer genug Sauerstoff zum Atmen da ist? Ja, du! sagt der Lehrer und schaut vielleicht gerade den Schüler an. Es ist besonders peinlich, wenn man in diesem Augenblick nichts weiß. Der Lehrer empfindet es als Beleidigung, wenn man so kurze Zeit, nachdem er etwas erklärt hat, schon nichts mehr davon weiß. Der Schüler schaut auf die Tafel, da stand es doch, aber der Lehrer hat es ausgewischt. Wer produziert auf der Erde Sauerstoff? hilft der Lehrer nach. Wenn es nur nicht in diesem Augenblick läutet! Dann kann die Klasse erst in die Pause gehen, wenn der Schüler die Antwort gegeben hat. Von überall hört er nun: die Pflanzen, die Pflanzen, die Pflanzen. Der Schüler erinnert sich an grüne Blätter auf der Wandtafel und an eine gelbe Sonne mit Strahlen. Er sagt: die Pflanzen! und versucht sich weiter zu erinnern. Eine Urwaldstimmung kommt ihm wieder in den Sinn. Er hat an seine Insel gedacht, die grün ist, weil sie unten am Berg eine frische Quelle hat, die das ganze Jahr Wasser führt. Dort scheint auch die Sonne, und das Meer ist warm und blau. Mann kann von Fischen leben und von den Orangen, Bananen, Kokosnüssen. Der Schüler hat einen Freund, einen Indianer, den sein Stamm, der auf einer größeren Insel im Osten lebt, hier ausgesetzt hat, um ihn dem bösen Gott der Insel zu opfern. Als der junge Indianer ihn zum ersten Mal sah, fiel er auf die Knie, und noch heute dient er ihm mit Ergebung. Der Schüler hat ihn schon einige deutsche Wörter gelehrt. Auch kann er schon einige Buchstaben schreiben. Nur Rechnen fällt ihm schrecklich schwer.

Der Lehrer fragt einen anderen, von dem er weiß, daß er es kann. Schnell hat der Schüler auf die Uhr geschaut. Noch viereinhalb Minuten. Das kann sehr lange dauern. Gegen den Schluß ist die Stunde auch wirklich todlangweilig geworden. Ein Mädchen spricht sehr leise, der Lehrer wiederholt zufrieden, was das Mädchen gesagt hat. Der Schüler ist schon dran gewesen, nun kann er getrost warten. Die andern warten auch. Wenn es läutet, müssen Sie ein Handballtor besetzen. Der Lehrer faßt selber zusammen. Auch er schaut auf die Uhr. Da darf der Schüler auch noch einmal. Noch immer zwei Minuten. Der Schüler beginnt zu zählen. Wenn der Lehrer nur nicht über das Läuten hinaus macht. Dann haben die Neuntklässler beide Tore. Einer nimmt die Turnschuhe aus dem Pult hervor, andere versorgen das Biologiebuch und das Biologieheft. Die beiden, die immer pokern, versorgen die Pokerwürfel. Die Stunde ist noch nicht zu Ende. Wer faßt es zusammen? in zwei, drei Sätzen. Niemand hält die Hand auf. Großes Schweigen. Der Schüler hat keine Ahnung, was der Lehrer gefragt hat. Er starrt am Lehrer vorbei auf die Wand. Immer noch meldet sich keiner. Es läutet. Der Lehrer wiederholt die Frage: Was ist Assimilation? Ihr könnt erst in die Pause, wenn jeder die Frage beantwortet hat. Und schon teilt er Blätter aus“ (EGGIMANN 1973, S. 33–36).

Daß in diesem Textabschnitt Wissen von (oder sollte man sagen „Wissen um“?) Unterricht zur Sprache kommt, läßt sich wohl nicht anzweifeln. Ich erinnere mich an eine Seminarsitzung, bei der Studierende einem solchen Abschnitt ziemlich gebannt zuhörten – nachher kamen sie und wollten in dem Buch blättern; einer sagte: „Genau so ist es, genau so war es“. (Eine solche Äußerung ist mir nach der Darlegung von Befunden empirischer Unterrichtsforschung nie zu Ohren gekommen).

In welches Licht wird Unterricht von der Aufmerksamkeit, dem Wissen dieses Autors getaucht? Ein Katarakt von unverbundenen, kaum vorhersehbaren, schwer einzuordnenden inneren und äußeren Geschehnissen zieht am Leser vorüber – diese Landschaft ist alles andere als übersichtlich, sie hat skurrile Züge, Schründe, Zacken; es handelt sich nicht um einen präparierten Lernpfad mit Stufen, eher um ein wildes Zickzack. Der Schüler, in dessen Bewußtseinsstrom mit allen Stromschnellen und Verlangsamungen der Leser sich einbezogen sieht – dieser Schüler ist keineswegs ganz „da“, als identifizierbare Größe mit festen Eigenschaften, zu diesem Zeitpunkt an diese Ort. Seine zeitlichen und räumlichen Ausflüge verlassen durchaus seinen Sitzplatz im Schulsaal; Früheres und Künftiges, Phantasie realitäten sind ihm wirklicher präsent als der räumlich nahe und zeitlich koexistente Lehrkörper mit seinen Fragen. Die Merkwürdigkeit des Geschehens um ihn, das eigentlich Unglaubliche streift ihn, wenn er das Selbstverständliche der Lehrerwiederholungsfrage denn nun doch nicht so ganz selbstverständlich finden kann. Er weiß es doch eh besser – warum fragt er? Es stand doch an der Tafel, warum hat er es ausgewischt? Angst und Hoffnung durchfluten ihn bei der Zusammenfassungsaktion: macht *er* länger, so daß das Handballtor nicht mehr frei ist, die Aufbruchs- und Aufräumgebärden der anderen beschleunigen die lahme Zeit auch nicht. Und zum Schluß unverhofft noch eine Frage, die das *aus* der Pausen-Hoffnungen bedeutet...

In drei Zügen unterscheidet sich diese Art, Unterricht zu Gesicht zu bringen, Wissen um Unterricht aufzubauen, grundlegend von der Betrachtungsweise HENRYS:

Es tauchen keine identifizierbaren und eindeutigen Aktionen von randscharf umrissenen und voll präsenten Akteuren auf. Der Schüler, dessen Landschaft hier zum Vorschein kommt, ist eher ein Strudel oder ein Gewimmel von Ideen, Einwänden, Phantasien, Ängsten, Hoffnungen, Verlegenheitsgesten als ein deutlich zentriertes Subjekt, das durch eine bestimmte Frage angefordert wird und nach Maßgabe seines Wissens reagiert. Der Aktionsvordergrund bei HENRY zeichnet sich ja durch große Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit der Personen und der Handlungen aus⁴. Bei EGGIMANN rutschen Phantasien und Realitäten ineinander, jähe Überraschungen durchkreuzen das Erwartete, kein souveräner Beobachterposten wird dem Leser angeboten: ein dienstbarer Schüler-Indianer, ein Handballtor, abgeräumte Pokerwürfel, verstörte Geistesabwesenheit – unterlegt mit Vorsagegeraune der richtigen Antwort, Starren auf eine leere Tafel, leise Mädchenstimme, die etwas sagt, was nicht aufgenommen wird: man möchte sagen, ein krudes Durcheinander – und das soll Wissen von oder um Unterricht transportieren? Von HENRY aus gesehen (und von jeder konventionellen Unterrichtsbeschreibung oder Beobachtung) ist diese Zertrümmerung eindeutiger und identifizierbarer Tatbestände und Aktionsformen der erste auffallende Zug: Fragmente, Diskontinuitäten, Lücken, wohin man schaut: Wie reagiert der Lehrer auf das Vorsagen? Was sagt das leise Mädchen? Wie passen die verschiedenen Zusammenfassungen zusammen, wie bauen sie aufeinander auf? Solche Strukturierungswünsche, die sich ein konsistentes Bild machen wollen, werden enttäuscht. Das Ganze hat etwas von tagtraumartiger Verrücktheit mit Leerstellen und Verwerfungen. Und doch äußert sich darin Wissen. Wie das? Der zweite grundlegende Unterschied zu

HENRYS Art, einem Unterricht Wissen abzugewinnen, liegt in dem völligen Fehlen von Durchdringungsbemühungen. Da ist kein vordergründiges Geschehen, dessen harmlos alltäglichen Anschein es durch theoriegeschärfte Tiefblicke zu durchschauen gälte. Was erzählt wird, wird nicht zum Symptom tieferliegender, verborgener, unheilswangerer Befindlichkeit oder zum Material, mithilfe dessen sich allgemeine Zusammenhänge (die dem vordergründigen Blick, der am Einzelnen haftet, verborgen bleiben müssen) illustrieren, beweisen oder bestreiten lassen. Und es scheint ja gerade das zu sein, was das ernsthafte Wissen von Erziehung, von Unterricht charakterisiert: die Überwindung des Zufälligen, des krud Einzelnen und Einmaligen, die Durchleuchtung auf Allgemeines. Daraus lassen sich Theorien bauen – und vielleicht auch Praxisfolgerungen ableiten. Nichts als Mangel also bei EGGIMANN – und von daher die naheliegende Einschätzung: literarische Spielerei, Feuilleton, für Wissenschaft wie für Praxis nutzlos und belanglos, weil kein triftiges, identifizierbares, überprüfbares Wissen abwerfend. Wieso aber dann doch der schwer zu leugnende Eindruck, hier trete Wissen von Unterricht zutage?

Ein dritter Zug, aufgrund dessen man geneigt sein mag, der EGGIMANN-Wissensversion jede Ernsthaftigkeit abzustreiten, ist der totale Verzicht darauf, das präsentierte Geschehen in irgendeiner Form auf seine pädagogische, menschlichkeitsförderliche Qualität hin zu beurteilen⁵. Es scheint, daß hier eine Aufmerksamkeit am Werk ist, die so gebannt von den sich überlappenden skurrilen Geschehnissen und Gefühlen ist, daß sie mit ihrer Vergegenwärtigung völlig ausgefüllt ist.

Ich vermute, daß das die drei Gründe sind, die dazu führen, daß man Wissen um Erziehung und Schule vom Typ der EGGIMANNschen Darstellung gemeinhin den Charakter ernsthaften pädagogischen Wissens absprechen wird – und daß dabei Grundzüge dessen aufscheinen, was die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens konstituiert: (1) Es muß um eindeutig identifizierbare oder identifizierbar gemachte Akteure und Handlungen gehen, wenn eine sprachliche Darstellung den Anspruch auf Wissenspräsentation erhebt. (2) Es muß jedenfalls die Bemühung deutlich werden, eine Ebene der vordergründigen singulären Tatsachen auf eine Ebene dahinterliegender, allgemeiner, verborgener Zusammenhänge hin zu durchdringen, übersteigen, durchleuchten. (3) Die solcherart durchleuchteten und ihrer Einmaligkeit entwundenen Geschehnisse sind auf ihre Qualität hin zu beurteilen – sei es unter Gesichtspunkten der Effizienz, sei es unter Gesichtspunkten inhaltlicher Zielvorstellungen von Erziehung und Unterricht.

Aber man macht es sich zu leicht, die EGGIMANNsche Aufmerksamkeit so abzuqualifizieren, um damit die Ernsthaftigkeit des Pädagogenwissens gegen fundamentale Rückfragen zu immunisieren.

Es könnte doch sein, daß dieses Ausscheren aus den überlieferten Identifizierungs-, Durchdringungs- und Beurteilungszwängen Züge an sozialen Geschehnissen zutagebringt, die zwar jeder lebensweltlich kennt und in ihrem Realitätsgewicht kaum verleugnen kann, die aber systematisch weggefiltert werden, wenn nur das ernsthafte Wissen gilt. Es könnte sein, daß das, was dem Bewußtseinsstrom in seiner Diskontinuität, Vieldeutigkeit und in seiner Durchbrochenheit aufstößt, Züge von Realität aufbrechen läßt, die der wissensoffiziellen Zurichtung der Wirklichkeit prinzipiell verschlossen bleiben. Warum muß Wissen immer und prinzipiell auf Hintergründe, auf Allgemeines durchstoßen? Ist die Oberfläche nur die Oberfläche? Hat NIETZSCHE nie gelebt, möchte man pathetisch dagegen fragen. Denn er hat ja immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß es eine Sehschwäche sein könnte, die einen dazu verführt, Ähnlichkeiten, Allgemeinheiten wahrzunehmen und Hinterwelten aufzusuchen – eine Sehschwäche für das vieldeuti-

ge, faszinierend schillernde Einmalige: „...die Ähnlichseherei und Gleichmacherei ist das Merkmal schwacher Augen“, die unfähig sind, „das Einmalige zu sehen“ schreibt er (NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft III, 228, 1955, S. 152/153).

Die Oberfläche, das Oberflächliche gilt der deutschen Bildungstradition, in die das pädagogische Denken tief verwickelt ist, als kein Gegenstand für „tieferes“ Wissen. Nicht nur die moderne Kunst – wenn auch sie besonders, nicht nur die moderne ästhetische Theorie könnte ihm freilich den Star stechen für ein Wissen, das die Gewaltbarkeit der Zwänge zur Identifizierung, zur Durchdringung, zur Bewertung hinter sich läßt – und anderen Wissensarten spielerisch Raum gibt. Keine zupackende, isolierende, sondern eine gleichschwebende Aufmerksamkeit, die auf Zensuren und Belehrungen, auf das Ausfüllen von Lücken und auf das Auflösen von Ungereimtheiten verzichtet, wäre wohl die Entstehungsbedingung von solcher Art Wissen. Und die Fähigkeit, Imaginationen spielen zu lassen und sie in eine Gestalt zu bringen, welche das Einzelne nicht bloß subsumiert oder verstümmelt (vgl. GAMM 1990, S. 103–107). Die ästhetische Dimension psychoanalytischer Aufmerksamkeit, auf die GERHARD GAMM jüngst eindringlich hingewiesen hat, kann zum Zug kommen, wenn es denn eine Art pädagogischen Wissens von spielerisch ästhetischem Charakter geben sollte. Dafür ist EGGIMANNs Text gewiß ein kleines Beispiel.

GAMM formuliert Impulse, die dem pädagogischen Wissen guttun könnten, wenn denn der notorische Ernst seine Monopolstellung aufgeben würde; wenn uns bei Kindergeschichten, Schulbankinschriften, sich hinziehenden Unterrichtsminuten auch anderes einfallen und auffallen dürfte als die angeblich dahinterliegenden politischen, moralischen oder theoretischen Rahmungen; mit diesem von GAMM artikulierten Sucher gäbe es vermutlich einiges zu entdecken, was die ästhetische Moderne in Beziehung zu pädagogischem Wissen und Handeln bringen könnte; der GAMM-Text formuliert positiv, worum es mir ging, wenn ich bei den Schulbank-Inschriften und bei der Betrachtung von Lehrerfrage und Schülerantwort auch für eine notorisch *nicht* ernsthafte Leseart plädierte:

„Die ästhetische Moderne deutet an, was es heißt, entgegen dem Erwartungsdruck der Gesellschaft, Perspektiven und Wahrnehmungen umzustellen und das Bruchstückhafte der Eindrücke und Bilder, der Affektkonstellationen und Erinnerungen von den Identitätszumutungen des gesellschaftlichen Ethos befreit vorzustellen. Sie zieht die realitätssichernden, dinghaften Distinktionen von Subjekt und Objekt in Zweifel und unterminiert den öffentlich kommunizierten Sinn. Nicht die allgemeine Betriebsvorstellung zuhandener Dinge oder der Regelkanon nützlicher Gebrauchswerteigenschaften dominiert die Weltwahrnehmung, sondern die einheitsauflösende und kontinuierkeitsprengende Eigengesetzlichkeit von Teilsenantiken, welche schockartig die gleichsam kristalline Realität als *Konstruktion* und *Reduktion* entlarven“ (GAMM 1990, S. 126).

Man mag fragen: wo bleibt da die pädagogische Verantwortung? Dominiert hier privatisierte ästhetische Geschmäcklerei und Beliebigkeit? Was soll solches Wissen unserer Lernkultur bringen? Wird hier erklärtermaßen nicht nur zersetzt, was Halt, Vorhersehbarkeit, Beherrschbarkeit gewähren kann? Und versinken wir ohne solchen Halt nicht in Chaos und Terror? So muß selbsttendend vom ernstesten Pädagogen-Ethos aus gefragt werden. Aber vielleicht ist diese Angst unbegründet, weil sie blind macht für den „Möglichkeitssinn“, dessen Auftreten schon bei MUSIL der Schule und ihren Lehrern Schrecken einjagte (MUSIL 1952, S. 16–19). Noch einmal einige Sätze von GAMM in seinem Aufsatz, der – was das Verhältnis von Ethik und Ästhetik angeht, wichtig werden könnte:

„Unter der Oberfläche konventionell abgestimmter Schemata des Handelns und Identifizierens entfalten sich (sc. in der ästhetischen Moderne) Texte und Bilder einer verengten, verschobenen oder

perspektivisch verkehrten Welt, die sowohl den verdeckten Gewaltszusammenhang der Dinge sinnlich wahrnehmbar werden lassen, als auch sensibel machen für neue, individuell wie kollektiv noch nicht verwirklichte Lebensmöglichkeiten“ (GAMM 1990, S. 126).

Die Leidenschaft, der Welt die Widerständigkeit, die Verrücktheit, die Wirrnis, die Oberflächlichkeit zu nehmen – durch Vorstöße in hintergründige Zusammenhänge, durch Identifikation von eindeutigen und abgrenzbaren Tatbeständen, durch Rahmungen und Normierungen, die gut-schlecht, richtig-falsch-Urteile zulassen und begehbbare Wege zu auszumachenden Zielen festlegen – diese Leidenschaft ist ja eine Leidenschaft zu solidem Wissen, und dessen scheint eine so ernsthafte Angelegenheit wie die Erziehung nicht entraten zu können. Freilich, es könnte sein, daß über diesen Bemühungen die Welt zum Verschwinden gebracht wird, worauf eine fröhliche Wissenschaft seit ERASMUS VON ROTTERDAM, seit NIETZSCHE des öfteren auf freilich unseriöse Weise aufmerksam zu machen sucht, wenn etwa einer ihrer Vertreter empfiehlt, was in keiner methodologischen Abhandlung über Verfahren zum Gewinnen von Einsichten Platz haben dürfte:

„Man muß zuweilen trinken, um den Ideen, die in eines Gehirn liegen, und den Falten mehr Geschmeidigkeit zu geben und die alten Falten wieder hervorzurufen“ (LICHTENBERG 1953, S. 137).

(Es geht ihm also nicht um das Wegbügeln, sondern um das Starkmachen der Falten!)

Oder, wenn derselbe Autor sich gar, als Fachmann auf diesem Gebiet, herausnimmt, über die lehrbuchmäßigen Niederlegungen der denkbar seriösesten Wissenschaft und den Preis dieser ernsthaften Aufordnung zum Zweck der Belehrung in folgender Weise zu sinnieren:

„Ein etwas vorschnippischer Philosoph, ich glaube Hamlet, Prinz von Dänemark, hat gesagt, es gäbe eine Menge Dinge im Himmel und auf der Erde, wovon nichts in unseren *Compendiis* steht. Hat der einfältige Mensch, der bekanntlich nicht recht bei Trost war, damit auf unsere *Compendia* der Physik gestichelt, so kann man ihm getrost antworten: „Gut, aber dafür stehen auch wieder eine Menge von Dingen in unseren *Compendiis*, wovon weder im Himmel noch auf der Erde etwas vorkommt““ (LICHTENBERG 1953, S. 153).

Warum muß ich einen langen ernsthaften Aufsatz schreiben, wenn LICHTENBERG es in wenigen Zeilen, die einem Hofnarren der Wissenschaft in den Mund gelegt sein könnten, sagen kann? Weil es für Narren an diesem Hof weder Ausbildungsgänge noch Planstellen gibt. Die Sache ist halt zu ernst.

Anmerkungen

- 1 FREUDS Abhandlung „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten“ gibt den Blick frei für die „Lust am Unsinn“, deren „Auflehnung gegen den Denk- und Realitätszwang“ – wie er dem Heranwachsenden zusehends auferlegt wird – „eine tiefgreifende und lang anhaltende“ ist (FREUD 1973, S. 140/141).
- 2 „Der (sc. lustgeladene Witz-) Gedanke sucht die Witzverkleidung, weil er durch sie sich unserer Aufmerksamkeit empfiehlt, uns bedeutsamer, wertvoller erscheinen kann, vor allem aber, weil dieses (sc. z. B. in geschliffenen Verkürzungen und Antithesen daher kommende) Kleid unsere Kritik besticht und verwirrt“ (FREUD 1973, S. 149).
- 3 „Die Handlungen sind *niemals* das, als was sie uns erscheinen! Wir haben so viel Mühe gehabt zu lernen, daß die äußeren Dinge nicht sind, wie sie erscheinen, – nun wohl! Mit der inneren Welt steht es ebenso! (NIETZSCHE, Morgenröte Buch II, 116; 1954, S. 1091)

Auch: „Die Sprache und die Vorurteile, auf denen die Sprache aufgebaut ist, sind uns vielfach in der Ergründung innerer Vorgänge und Triebe hinderlich... *Wir sind alle nicht das*, als was wir nach den Zuständen erscheinen, für die wir allein Bewußtsein und Worte – und folglich Lob und Tadel haben“ (NIETZSCHE 1954, S. 1090).

- 4 Die Ausklammerungen von Resten und Überschüssen, welche die imperiale Weltgebärde des sich autonom machenden Ich vornimmt, hat KÄTE MEYER-DRAWE jüngst vor allem aus phänomenologischen Traditionen von MERLEAU-PONTY und vom späten ADORNO her bewußt gemacht. Der Ernst der pädagogischen Rede und der pädagogischen Gedanklichkeit läßt sich nach dieser eindringlichen Analyse leicht als Abwehr-Angst interpretieren – als Abwehrangst vor den ausgeklammerten und draußen zu haltenden Resten und Scurrilitäten, welche an Identifizierbarkeit, Beurteilbarkeit und Subsumierbarkeit nagen könnten, würde man sich auf sie einlassen: „Der Bearbeitbarkeit der Natur im gesellschaftlichen Prozeß entspricht im wissenschaftlichen Bereich die kognitive Arbeit an dem empirisch Zufälligen und Unreinen... Erkennen wird in dieser Sicht zum Identifizieren, das allergisch auf alles Fremde reagiert“ (MEYER-DRAWE 1990, S. 54). Und: „Die Reduktion rationaler Möglichkeiten auf ein bloß kognitives Begreifen erweist sich als künstliche und gewaltmäßige Inthronisierung ausschließlich einer Erkenntnismöglichkeit“ (MEYER-DRAWE 1990, S. 55).

- 5 „Das Leben soll geliebt werden, *denn!* Der Mensch *soll* sich und seinen Nächsten fördern, *denn!* Und wie alle diese Solls und Denss heißen und in Zukunft noch heißen mögen...“ „Der ethische Lehrer... Ja! er will durchaus nicht, daß wir über das Dasein *lachen*, noch auch über uns – noch auch über ihn“ (NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft, I, 1 – in NIETZSCHE 1955, S. 34/35).

Daß unter der Last des Moralisierens sich Gold in Blei verwandelt, ist eine andere Diagnose NIETZSCHES, die auf die Herkunft der „notorischen Ernsthaftigkeit“ in pädagogischen Gedankenführungen aufmerksam machen kann (vgl. Die fröhliche Wissenschaft, Buch X, IV, 292; NIETZSCHE 1955, S. 292).

Literatur

- BACHTIN, M. M.: Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt/Main 1990.
- BRACHT, U.: Bilder von der Schulbank – Kritzeleien aus deutschen Schulen. Mit einem Vorwort von JOHANNES ERNST SEIFFERT. München 1978.
- EGGIMANN, Ernst: Landschaft des Schülers. Zürich (Arche) 1973.
- ERASMUS VON ROTTERDAM: Das Lob der Torheit – Encomium Moriae. Stuttgart 1973.
- FREUD, S.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Gesammelte Werke, Bd. VI. Frankfurt/Main, 5. Aufl. 1973.
- GAMM, G.: In der Leere der verschwundenen Metaphysik. Das Ästhetische in der psychoanalytischen Therapeutik. In: G. GAMM/G. KIMMERLE (Hrsg.): Ethik und Ästhetik. Nachmetaphysische Perspektiven. Tübingen (edition diskord) 1990, S. 94–130.
- HENRY, J.: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In: J. ZINNECKER (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim – Basel 1975, S. 35–51.
- LICHTENBERG, G. Chr.: Aphorismen – Briefe – Schriften. Hrsg. v. P. REQUADT. Stuttgart 1953.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Hamburg 1952.
- NIETZSCHE, F.: Werke in drei Bänden, hrsg. v. K. SCHLECHTA. Bd. I, München 1954; Bd. II, München 1955.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Horst Rumpf, Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik, Senckenberganlage 15, D-6000 Frankfurt a. M.

VI. Literaturberichte

Bearbeitung von Erinnerungslast

Erziehungswissen in literarischen Texten

Zukunft, nicht Vergangenheit, ist die normale Richtung der pädagogischen Reflexion. Sie ist nach vorn gewandt und blickt zurück nur zur Sicherung der Zukunftsorientierung. Erinnerung wird historisch-objektiv bearbeitet, zumeist bezogen auf Texte, nicht aber unter Ausschöpfung einer inneren Bildwelt, die sich assoziativ abrufen ließe. Das Erziehungswissen ist darum stets begrenzt und ohne wirkliche Last. Was es schwer macht, sind die Erwartungen an die bessere Zukunft, aber das ist keine Last im Lebenshaushalt, weil die Erwartung immer erneut nach vorne verlagert werden kann oder muß. Daß sich die pädagogische Erwartung so *nicht* erfüllt, ist ihre eigentliche Pointe. Das ihr zukommende Wissen ist dann aber linear und ohne subjektive Tiefenschärfe. Es ist eigenschaftslos, ein lakonisches Gedächtnis fehlt ebenso wie zerschneidende Pointen oder die Bearbeitung von Lächerlichkeit.

Das pädagogische Wissen über Erziehung ist progressiv um die gute Menschennatur herum gebaut. Das ist notwendig im Sinne der öffentlichen Lizenzen von Moral, aber blendet zugleich Wirklichkeiten aus oder definiert sie lediglich pädagogisch. Eine Szene, die HILDE ZIEGLER in ihren Kindheitserinnerungen¹ beschreibt, findet hier nicht zufällig keinen Platz:

„Meine Mutter erzählt, ihr Vater, der Metzger, habe sie als Kind in den Kühlraum gesperrt, wenn sie nicht pariert habe. Nicht die Kälte, sondern die Dunkelheit und der Geruch von Blut hätten ihr die große Angst eingejagt. Und sie habe so gezittert, daß die Zähne aufeinanderschlügen.

Ich denke: zum Glück ist der schon gestorben“ (ZIEGLER 1988, S. 23).

Lakonisch, wie keine Schulpädagogik dies könnte, beschreibt HILDE ZIEGLER auch ihre Schulerfahrung. Nicht einmal das Stilmittel der kindlichen Reihung wäre in der zugelassenen Sprache der Pädagogik möglich. Aber die unvermittelte Reihung ohne logische Aufeinanderfolge und die unverblünte Bewertung trifft die Wirklichkeit, so wie sie in der gereinigten Reflexion der Pädagogik nicht vorkommt:

„Jetzt gehe ich endlich in die Schule und kann schon alle Buchstaben schreiben. Ich kann schreiben, was ich will, und immer stimmt es. Unsere Lehrerin heißt Frau Gönner, und wir haben sie alle gerne.

Ich sitze neben Uta. Sie ist einen Kopf grösser als ich und hat keinen Vater mehr. Marianne sitzt ganz vorne und kann am schönsten schreiben. Adolf sitzt neben dem Ofen. Irmgard hat einen Schulranzen aus Holz und keinen Vater mehr. Mathilde hat eine schöne tiefe Stimme. Karlheinz wohnt auf dem Tüllinger Berg. Helga und Wolfgang wohnen am Zoll. Albert hat ein Glasauge. Gudrun weint wegen jedem Dreck, meistens wegen nichts. Sie hat keinen Vater mehr. Kurt trägt Holzschuhe, man hört ihn schon von weitem. Siegfried, Heinz und Nelly sind katholisch. Ingrid spricht hochdeutsch. Wir rufen wat denn wat denn, wenn sie kommt. Hans muß während der Schulstunden ab und zu essen, weil er sonst sofort stirbt. Er sei schwerkrank, heißt es. Edda ist gefährlich, schlägt einem augenblicklich ins Gesicht, wenn man frech wird. Gerlinde hat einen Ausschlag auf dem

Kopf und muß immer eine Mütze tragen, auch im Sommer. Sie hat keinen Vater mehr. Rudi heisst ursprünglich Rudolf. Sein Vater hat ein Pferd. Alfred ist der Dümme. Jeden Samstag bringt er Frau Gönner vier Eier. Dieter flucht viel. Der andere Adolf läuft immer barfuss. Bis Ende Oktober. Ingeborg kann wunderbar malen. Gesichter und Fische. Auch Wälder.

Anton hat keine Mutter mehr“ (ebd., S. 24/25).

Diese Fotografie des Kindlichen ist aber keine Erinnerungsarbeit, sondern nur eine authentische Beschreibung des inneren Bildes, so wie der Erwachsene es konserviert hat. Die literarische Verarbeitung geht anders vor, sie konzentriert sich auf ein Fragment und entwickelt seine Bedeutung. Bedeutsamkeit ist hierarchiefrei zu denken; was sie ausmacht, ist nicht in sich zentriert und kann also nicht geometrisch geordnet werden. Der Ausgangspunkt ist immer elementar, wie PETER HANDKE dies in seinem „Versuch über die Jukebox“ (HANDKE 1990) gezeigt hat. Ausgangspunkt der Erinnerungsarbeit (nicht der Erinnerung) ist hier eine Liedzeile. Die einzige Stelle, wo im literarischen oder künstlerischen Bildungskosmos des Autors eine *Jukebox* vorkommt, ist der Song „Wild Night“ des irischen Sängers VAN MORRISON, den HANDKE schon an anderen Stellen erwähnt hat². Das „Röhren der Jukebox“ (ebd., S. 33, 47), an das HANDKE sich erinnert, wird in „Wild Night“ als Bestandteil erotischen Flanierens erwähnt, unverzichtbar für die Symbolisierung der Situation:

„The wild night is calling.
And all the girls walk by
Dressed up for each other
And the boys do the boogie-woogie
On the corner of the street
And the people passin' by
Just stare in wild wonder
And the inside juke-box
Roars out just like thunder“³.

Das *roaring-out* der Jukebox beschreibt HANDKE als Grunderfahrung der Passage von den kindlichen Orten zum „Haus- oder Örtlichkeitszauber“ des Jugendlichen. Der Jugendliche, der Anfang der sechziger Jahre zum „Plattenhören“ zur Box geht (ebd., S. 79) und „amerikanische Schlager“ (ebd., S. 83), also Verbotenes oder knapp Geduldetes, hört, erlebt lebenslange Prägungen, eine Symbolwelt, die sich mit der Jukebox verbindet und auch dann nicht untergeht, wenn das Objekt verschwindet. Geprägt wird ein innerer Habitus, eine feste Assoziationskette, an die sich jene Grundgefühle heften, die nur während der Zeit der *rites de passage* gebildet werden können:

„In dem hallenden Stahlgitarren-Ritt von ‚Apache‘ wurde das miefkalte und verrülpste ‚Espresso-Stübchen‘ an der Durchfahrtsstraße von der ‚Stadt der Volksabstimmung von 1920‘ zur ‚Stadt der Volkserhebung von 1938‘ angeschlossen an eine ganz andere Elektrifizierung, mit der man, an der leuchtenden Skala in Hüfthöhe, die Nummern von ‚Memphis, Tennessee‘ wählen konnte, in sich selbst den geheimnisvollen ‚Schönen Fremden Mann‘ heranwachsen spürte und das Rumpeln und Quietschen der Laster draußen auf der Bundesstraße umgewandelt hörte in das gleichmäßig sonore Dahinziehen eines Trecks auf der ‚Route Sixty-Six‘, mit dem Gedanken: Gleich wohin einmal – nur Aufbruch!“ (ebd., S. 84).

Die Welt, die die Jukebox symbolisiert, ist ein „eigener Bereich“ (ebd., S. 77) des Erlebens und damit der Erinnerung. Wie an den Orten der Kindheit kann man dort „für den Augenblick... zu Hause sein“ (ebd., S. 78), als exklusive Übereinstimmung von Wunsch

und Welt, die ein wenig über zwei Minuten dauert. „Der Jukebox-Klang jener Anfangszeit... ließ ihn sich buchstäblich sammeln, weckte, oder oszillierte, in ihm einzig seine Möglichkeitsbilder und bestärkte ihn darin“ (ebd., S. 86). Dieses symbolische Arrangement *erzieht*, ohne jede pädagogische Intention und wirksamer als jeder eigens konfigurierte Erziehungsakt. Die Welt mit dem Mittelpunkt der Box wird zum Anfang oder zur Disposition einer lebenslang wirksamen Erinnerungskette, abrufbar und bearbeitbar, wann immer diese Welt neu inszeniert wird. Darum ist der „Versuch über die Jukebox“ die Bearbeitung einer Suche, die bei allen Gelegenheiten neu anfangen kann. Man muß nur eine Jukebox entdecken und kann die szenische Kette fortsetzen und kreativ halten.

„Love me do“ und „I saw her standing there“, die ersten Stücke der Beatles in den Jukeboxen 1962 und 1963, nehmen dem Jugendlichen „alles Gewicht der Welt“ (ebd., S. 89). „Und heute noch dachte er, das Anfänger-Schallen der Beatles im Ohr, aus jener von Parkbäumen umstandenen Wurlitzer: Wann würde je wieder solch eine Anmut in die Welt treten?“ (ebd., S. 90) Die ästhetische Faszination erzieht, der glückliche Augenblick der Fixierung, und diese Erinnerung löst eine literarische Arbeit aus, die ein ganz eigenes Wissen über „Erziehung“ erzeugt.

„Ohne daß er anderes tat, als ein offenes Ohr für die besonderen Jukeboxakkorde zu haben – ‚besonders‘ auch, weil er, an einem öffentlichen Ort, ihnen nicht ausgesetzt war, sondern sie gewählt hatte⁴, gleichsam persönlich sie ‚spielte‘ –, gestaltete sich dann in ihm, der sich ließ, die Fortsetzung: Längst leblos gewordene Bilder kamen in Schwung und Schweben, brauchten so nur noch niedergeschrieben zu werden, während er neben... der Musicbox BOB MARLEYS ‚Redemption Songs‘ hörte“ (ebd., S. 100).

Bedeutung ist nicht die bloße Folge der erstmaligen Fixierung, sondern verlangt Erinnerungsarbeit, nicht im Sinne von „Durchdringung“, wohl aber als Ordnung des Kerns um eine Peripherie, als Strukturierung eines Feldes, das vorher nur vage bewußt war. „Er wollte nur, bevor es auch ihm selbst aus dem Blick geriet, festhalten und gelten lassen, was ein Ding einem bedeuten und, vor allem, was von einem bloßen Ding ausgehen konnte“ (ebd., S. 110/111). Das „Ding“ ist kein Fetisch, sondern der assoziative Mittelpunkt eines Bedeutungsfeldes, das sich mehrfach strukturieren läßt, nur zeitlich verschoben und immer abhängig vom einmal gefundenen Mittelpunkt. Bedeutsames Wissen ist knapp und zugleich für die Identitätsbewegung einer Biographie unverzichtbar. Es bezieht sich immer auf innere Bilder, die *ästhetische* Konfiguration definiert die Tiefe der Bedeutung. Das mit ihnen verbundene Wissen kann nur rückblickend hervorgebracht werden und ist zugleich Erziehungswissen.

„Erinnerungsarbeit“ kann aber verschiedenes heißen, einfach das Bild in einem *déjà vu* und die rückblickende Reflexion darüber, die Bearbeitung eines Spots⁵, aber auch die lange Analyse, die einem Ereignis die Last nehmen soll und sie oft gerade dadurch verstärkt. Diesen Typus Erinnerungsarbeit hat IAN MCEWAN in seinem Roman „Ein Kind zur Zeit“⁶ dargelegt, dessen Thema der *Verlust* eines Kindes ist (MCEWAN 1988, S. 15). Der Verlust wird bewirkt durch ein alltägliches Ereignis, das in seinen Folgen die innere Sicherheit einer Beziehung zerstört. MCEWAN hat das Thema „Verlust“ schon vorher bearbeitet, am besten vielleicht in dem Oratorium „Or Shall We Die?“ (MCEWAN 1983)⁷, in dem sich eine apokalyptische Szene findet, die beschreiben soll, was der Tod eines Kindes für die Mutter bedeutet. Der Tod bleibt nicht die vage Kraft des Endes, sondern wird konkret gedeutet als gesellschaftliche Vernichtung oder eben als reale Apokalypse. Die Szene wird so gefaßt:

„WOMAN

All night I searched for my daughter.
At dawn a neighbour told me
she had seen her by the river,
among the dead and dying.

I heard her voice calling Mother, Mother,
and I went towards the sound.
My child was completely burned.
The skin had come off her head,
leaving a knot of twisted hair.

My daughter said, Mother, you're late, so late,
please take me back. It hurts, it hurts.
Please take me home. But there were no homes,
no doctors, there was nothing I could do.

I covered up her naked body and held her
in my arms for seven hours.
Late at night she cried out again, Mother,
Mother, and put her arm around my neck,
her small cold arm.

I said, Please say Mother again.
But that was the last time“ (ebd., S. 29).

The Child in Time bringt eine *innere* Apokalypse zur Darstellung, einen allmählichen und unspektakulären Zerfall, der aber ebenso unaufhaltsam ist wie der apokalyptische. Beschrieben wird die Folge eines Ereignisses in einem Supermarkt. Der Vater geht mit seiner dreijährigen Tochter zum Einkaufen, ein banaler Vorgang des Alltags, der jäh in einer Katastrophe endet. Das Kind verschwindet plötzlich, in einem unachtsamen oder einfach nur von einer fremden Hand ausgenutzten Augenblick, ohne wiederzukehren. Die Eltern erleben einen rätselhaften, unauflösbaren Verlust, der geschieht, aber nicht erklärt werden kann. Die Folge ist „panisches Leid“ und der Zerfall der Elternbeziehung. „Plötzlich hatte jeder sein eigenes Leid, isoliert und nicht mehr mitteilbar“ (MCEWAN 1988, S. 33). „Der Verlust hatte sie in die Extreme ihrer Persönlichkeiten getrieben. Sie hatten ein Ausmaß wechselseitiger Intoleranz entdeckt, das Trauer und Erschütterung unüberwindbar machte“ (ebd., S. 34).

Der Verlust ändert aber nicht nur die Beziehung, sondern lädiert die Biographie, gibt ihr eine neue Richtung und verlangsamt die Zeit (ebd., S. 141), so sehr, daß nur noch die innere Verletzung die Reflexion regiert. Das eigene Wissen wird umstrukturiert, weil ein neues Zentrum entsteht. Das Kind wird erkannt als das Bedeutsame des Lebens, aber das wird bewußt erst *nach* und *durch* den Verlust. Der Vater assoziiert dies in einer Szene, in der er die „explodierende“ Vegetation eines Waldes beobachtet und dabei in seine Erinnerung versinkt:

„Dies bedarf eines Kindes, dachte Stephen, sich in das Unvermeidliche schickend. Kate (die Tochter; J. O.) würde nicht an den Wagen denken, der keine tausend Meter weit weg stand, nicht an die

Grenzen des Waldes und alles, was außerhalb lag – Straßen, Meinungen, Regierungen. Der Wald, die Spinne hier, die an ihrem Faden rotierte, der Käfer, der mühsam über Grashalme kletterte, sie wären alles, der Augenblick wäre alles. Er brauchte ihren guten Einfluß, ihr Vorbild, um zu lernen, das Eigentliche würdig zu begehen, die Gegenwart auszufüllen und sich von ihr ausfüllen zu lassen bis an den Punkt, wo Identität zum Nichts verblaßte⁵. Er war immer mit einem Teil woanders, nie ganz aufmerksam, nie ganz ernst. War das nicht NIETZSCHES Idee von wahrer Reife, den Ernst eines Kindes beim Spiel zu erlangen?“ (ebd., S. 159/160).

Der unüberwindliche Schmerz zwingt zu einer anderen Lebensform, die Rationalität mit „magischem Denken“ vertauscht (ebd., S. 191), weil nur so noch die Illusion bewahrt werden kann. An dem sechsten Geburtstag der Tochter denkt der Vater: „Schon fast drei Jahre vergangen und immer noch auf Grund, gefangen im Dunkeln, eingehüllt in seinen Verlust, von ihm geformt, den normalen Gefühlsströmen entzogen, die hoch über ihn hinweggezogen und ausschließlich anderen gehörten“ (ebd., S. 197). Das Wiederfinden des Kindes ist purer Wahn (ebd., S. 224ff.), und der Vater „begannt der schwierigen Wahrheit ins Auge zu sehen, daß Kate kein lebendiges Sein mehr war, kein unsichtbares Mädchen an seiner Seite, das er sehr genau kannte“ (ebd., S. 233). Als ein Freund stirbt, sagt die Witwe über ihn: „Er wünschte sich die Sicherheit des Kindseins, die Machtlosigkeit, den Gehorsam, auch die Freiheit, die damit einhergeht – Freiheit von Geld, Entscheidungen, Plänen, Forderungen. Er sagte immer, er möchte aus der Zeit fliehen, weg von Verpflichtungen, Kalendern, Terminen. Kindsein bedeutete für ihn Zeitlosigkeit; er sprach davon, als ob es etwas Mystisches wäre“ (ebd., S. 306).

Doch jeder Erwachsene erfährt nur die *verlorene* Zeit der Kindheit und die Vergeblichkeit, sie durch Erinnerungsarbeit in sich zurückzurufen. Dieses negative Erziehungswissen wird im Normalfluß des Alltags, also in den Zwängen einer starken, doch situativen Temporalisierung, unter Verschluß eines wohltrainierten Gedächtnisses gehalten. Aber das unerklärliche Verschwinden eines geliebten Kindes gibt diesem latenten Wissen eine elegische Existenz. Der Vater sieht sich, seine eigene Entwicklung und deren Irreversibilität, wie in einem Spiegel, der aber immer nur die innere Wirklichkeit zurückwirft. Die Trauerarbeit betrifft so auch die *eigene* Zeit, und sie ist weder ökonomisch noch psychologisch berechenbar, eben weil das latent Gehaltene plötzlich manifest geworden ist.

Nach drei Jahren finden die Eltern wieder zusammen und beginnen das Leben neu (ebd., S. 328). Doch nicht der versöhnliche Schuß ist die Botschaft, sondern der Weg durch den Wahn des Schmerzes, aus dem sich eine neue Erfahrung ergibt, ein Wissen, das die Grenzen zugleich neu setzt und sie endgültiger macht. Das Leben läßt sich auch nach dem Verlust fortsetzen, aber nur um den Preis langer innerer Wege, die sich auf geheimnisvolle Weise nicht abkürzen lassen. Die Bedingung des Neuanfangs ist der innere Riß zum alten Leben, der sich nicht sofort zeigt, aber dann in die Tiefe des Schmerzes hinabführt. Der *unerklärliche* Verlust, die Existenz im Akausalen, ist vielleicht die größte Zumutung der modernen Wirklichkeit, in der Kinder jeden Tag verschwinden, ohne wiederzukehren und ohne eine Spur zu hinterlassen. Mit dieser dunklen Wirklichkeit zu leben, kann das normale Erziehungswissen nicht vorsehen. Es gibt dafür keine „Anleitung“ oder „Orientierung“. Die Beschreibung derartiger Erlebnisse und ihrer Folgen gelingt nur literarisch, weil Literatur die Grenzen des Erwartbaren überschreitet und eine Ahnung von den Untiefen des Lebens vermittelt.

Zu den Tabuthemen der Pädagogik gehört auch der Tod und gleichermaßen der Prozeß des Sterbens. Erziehung ist derart auf *Leben* fixiert, eine Zukunft unbelastet von

Schmerz und Zerfall, daß das Ende nur als vage Möglichkeit erscheinen kann. Die pädagogische Reflexion geht aus von Fortschritt und Höherbildung, eine Vollendung, die sich immer nur selbst fortsetzen, nicht jedoch begrenzen kann (OELKERS 1990). Die Grenze liegt jenseits der Wahrscheinlichkeit und somit außerhalb des Horizonts der pädagogischen Erwartungen. Anderes Wissen kann nur ein anderes Medium bereitstellen. JEAN-EDERN HALLIER (1980) beschreibt in seinem Roman „Der zuerst schläft, weckt den anderen“ die Beziehung zweier Brüder im Angesicht des Todes. Im Gehirn von Aubert, dem älteren Bruder, wächst ein Tumor, der seinem Leben ein Ende machen wird. Paul, der Jüngere, beschreibt rückblickend, aus der Perspektive des Erwachsenen, den Prozeß des Sterbens, so wie das Kind ihn wahrgenommen hat und nunmehr literarisch bearbeiten kann.

Die Kinder, eng miteinander verbunden, spielen die Situation. Sie spielen „Tod“, nach dem Zubettgehen, in der Dämmerung vor dem Einschlafen. „Wenn man das Dunkel kennt, weiß man, wie man hinausgelangen wird. Um ihm endlich zu entinnen, vergräbt man sich in den Tod. Doch für Kinder gibt es keinen Tod. Er ist etwas nur für die Großen“ (ebd., S. 36). Das Spiel ist unberührt von der tatsächlichen Situation, die nur den Anlaß abgibt für die *Phantasie* des Todes. Die Kinder unterscheiden verschiedene Tode:

„Ein Tod schnappt uns von innen her. Niemand wird es gewahr außer uns. Der andere ist nur von außen her zu sehen. Er ist ein Schauspiel. Wegen der Einsamkeit unseres Verschwindens ist der erste der Erschreckendere. Mann nennt ihn auch den schwarzen Tod, denn er stellt ein unentrinnbares Zusammentreffen von finsterner Nacht und überflutender Schlafsucht dar. Er steigt auf, weicht zurück und hinterläßt uns mit feuchter Haut. Was den zweiten anbetrifft, so ist er ein rosa Tod, wirklich umwerfend in seiner Art. Aber das Todesspiel ist ein Zeitvertreib wie jeder andere. Man veranstaltet es bei Tag wie bei Nacht. Gewiß muß dazu ein schmaler Lichtstreif vom Gang aus hereinfallen, lecken, rinnen, sich vom Bettvorleger bis zum Fuß des Bettes erstrecken und uns so an die Wirklichkeit heften, vor allem aber nicht erlöschen. Aubert hält seine Arme unbeweglich waagrecht auf der Bettdecke und den Kopf ganz gerade und täuscht Leichenstarre vor.

„Psst, ich bin noch tot.“

„Mach dir keine Sorge, du bleibst es nicht““ (ebd., S. 36/37).

Tote kann man kitzeln oder sie durch Grimassenschneiden zum Lachen bringen. Erst das Schlafen verändert die Situation des Spiels. Ist Schlafen wie Sterben? „Sterben, weiß du, das passiert doch nur den Erwachsenen“ (ebd., S. 37). Diese Perspektive wird durchgehalten, die Erwachsenen erziehen nicht die Kinder zum „humanen Sterben“, zum freundlichen Umgang mit dem Tod, sondern die Kinder erfahren den Weg zum Ende aus *ihrem* Erlebnishorizont heraus, der dafür eigentlich keinen Platz hat. Daher geht es auch nicht um Begreifen oder um Beschwichtigen, sondern um eine fassungslose Trennung, eine Auflösung, die sich dem Verstehen verweigert, einfach weil in der Welt des Kindes „Zukunft“ keine wirkliche Zeitdimension darstellt, die sich zur Ewigkeit hin strecken könnte. Nur dann aber entsteht überhaupt metaphysisches Wissen. Kinder erleben anders: „In unserem Alter sind die Leiden des Herzens niemals so stark, wie sie flüchtig sind. Von den Tränen zum Lächeln braucht es nicht mehr Zeit, als um sich die Augen mit dem Handrücken zu trocknen“ (ebd., S. 42).

Die beiden Brüder entwickeln eine exklusive Phantasiewelt, die die Erwachsenen nur als Türwächter kennt. Sie haben ins Innere keinen Zutritt, aber der „Vogel Rock“, wie der Ältere den Tumor nennt (ebd., S. 20), fliegt nicht weg und der Jüngere muß lernen, gegen seinen Willen und seine tiefsten Wünsche, daß der bewunderte Erstgeborene (ebd., S. 70) stirbt, ohne verstehen zu können, was sich ereignet. Der Vorgang im Gehirn des Bruders

ist unverständlich (ebd., S. 80), ebenso die allmähliche Veränderung der Situation. Die letzte gemeinsame Nacht mit dem Bruder, bevor dieser in die Klinik eingeliefert wird, die er nur zum Sterben wieder verläßt, ist eine Gewitternacht (ebd., S. 102ff.). Das Gewitter zerstört die von den Kindern angelegte Spiellandschaft des Gartens. Beide Kinder gehen hinaus und sehen der Zerstörung zu:

„Von Windstößen geschüttelt, von Fluten überschwemmt, tun wir so, als wüßten wir nicht, daß vor unseren Augen eine Welt versinkt. Doch Trauer verkrampft dabei unsere Herzen... Plötzlich rollt der Raum sich auf, er knüllt sich zusammen, wird schwarz in der Länge der beiden ungeheuren Flügel neben der Ligusterhecke. Aubert weist darauf hin und ruft: „...Der Vogel Rock, da sieh nur, er kommt zurück!““ (ebd., S. 105).

Die „Stunden der Kindheit, wo es hinter den Dingen noch keine Vergangenheit und vor uns noch keine Zukunft gibt“ (ebd., S. 135), sind zuende, als der Tod greifbar wird. Das Ereignis beendet die Kindheit nicht auf einmal, aber auf Dauer. Ihr Höhepunkt, die Beziehung zum geliebten Bruder, wird zugleich zum Wendepunkt, zum Begreifen des Erwachsenens, der vergeblich dem Geschehen einen Sinn geben will. Die letzte Begegnung, der in seine letzten Ferien heimkehrende Bruder ist zwölf Jahre alt, seit mehr als einem Jahr in Behandlung und ohne Heilungschance, wird beschrieben, daß die lebenslange Prägung – wenigstens sie – verständlich wird:

„Grauenhaft abgemagert, nur Haut und Knochen, blickt er ins Leere.

Seine großen grünen Augen sind zwei trübe, leblose Kugeln in einem abgezehrten Gesicht von durchscheinender Blässe.

„Du bist Paul“, antwortet er mechanisch. Da er blind ist, fasse ich ihn beim Arm, damit er sich nicht an den Möbeln stößt. Ich setze ihn in Papas mit beigefarbenem Leder bezogenen Sessel. Dort richtet er sich häuslich ein, dieser wiedergefundene kleine Prinz in kurzen Hosen, mit abgemagerten, von vielen violetten Äderchen durchzogenen Beinen, vorstehenden KZ-Kinder-Knien, die er aneinander preßt, während seine Arme herunterhängen... In meinem Innern scherze ich: „Du bist leichter als ein Strohalm, die Schaukel wird mit dir zusammen in den Garten fliegen. Bald bist du nur noch reiner Geist“. Ich ahne nicht, wie recht ich damit habe“ (ebd., S. 142/143).

Im „Buch der Täuschungen“ gibt E. M. CIORAN einen Kommentar, der die Differenz von Kind und Erwachsenen deutlich macht: „Nur die Unvollkommenheit kann geliebt werden. Alles, was die Vollkommenheit erreicht oder sie uns eingibt, lähmt unsere Zuneigung. Die Menschen sehnen sich unfehlbar nach unendlicher Kraft, aber keinesfalls nach Vollendung. Nur in der Unvollkommenheit gibt es Haß, Leiden oder Liebe, und nur durch sie existieren Individuen“ (CIORAN 1990, S. 197/198). Theorien über Erziehung sind immer verbunden mit Phantasien der Erwachsenen, die sehr oft dieser Maxime widersprechen. Sie sind gebunden an *Vollkommenheit*, eine Vorstellung, die Kindern, die doch diese Richtung einschlagen sollen, fremd ist. Die langgestreckte Zukunft ist nicht ihre Sache, aber Erziehungspläne setzen voraus, die Entwicklung der Kinder sei darauf einstellbar.

MARINA ZWETAJEWA hat in ihren Erinnerungen gesagt, die Unterdrückung der Kinder rühre von der distanzlosen „Allgegenwart“ der Eltern her. „Ihr blinder Glaube... an die eigene unanfechtbare Wahrheit und Macht“ stellt den „Kerker“ des Kindes dar (ZWETAJEWA 1987, S. 114). Einen solchen Fall bearbeitet ERICH HACKL in seiner Erzählung „Auroras Anlaß“ (HACKL 1987), die zugleich konkretisiert, was pädagogische Allmacht bedeutet und welches Wissen sie voraussetzt. Erzählt wird das Leben von AURORA RODRIGUEZ, die am *Fin de Siècle* in der spanischen Provinz aufwächst und hier, vermit-

telt über die Bibliothek des Vaters, mit freidenkerischen und sozialistischen Ideen in Berührung kommt, die sie schließlich zu einem radikalen Selbstexperiment veranlassen. Am Tage ihrer Volljährigkeit inseriert sie offen und namentlich gezeichnet in der Zeitung ihrer Stadt, daß sie auf der Suche nach einem Vater für ihr Kind sei, diesen Mann aber weder heiraten noch an sich binden wolle. Ihre Beziehung solle sich lediglich „auf den Akt der Zeugung (beschränken)“ (ebd., S. 39). Dieser Mann wird gefunden, das Vorhaben gelingt und Aurora bekommt ein Kind, wunschgemäß ein Mädchen, das die Avantgarde der neuen Welt werden soll. Kinder, so wußte Aurora, sind „die einzigen, die frei“ und „ohne den Ballast des Alten“ heranwachsen (ebd., S. 36). Gelingt es, sie richtig zu erziehen, dann muß es möglich sein, eine *neue* Gesellschaft, die sich radikal von der alten unterscheidet, zu entwickeln. Diese Gesellschaft wird damit in Abhängigkeit gestellt zur *pädagogischen* Utopie.

HACKL bearbeitet die Last der Erinnerung eines kollektiven Traums, die Erziehung des sozialistischen Menschen. Der Bezugsautor wird deutlich benannt, CHARLES FOURIER (ebd., S. 37) und sein Konzept der harmonischen Gemeinschaft, die den „Kern einer neuen Gesellschaft“ abgibt. Die Methode der Planung versteht Aurora sofort: „Alles mußte einen Sinn haben, nichts durfte dem Zufall überlassen werden“ (ebd., S. 35/36). Die neue Praxis des ganz Anderen zielt auf die ausgebeutete Klasse: „Die Arbeiter müssen die Last des Alten, Verkommenen abschütteln. Einer neuen Moral folgen, sich bilden. Wissen ist Macht“ (ebd., S. 43). Bald war aber zu erfahren, daß sich das Alte um so schwerer bewegen ließ, je größer es war, zumal im Blick auf die neue Erziehung, die streng und radikal sein sollte. Den Plan beschreibt Aurora in einem Gespräch in der ihr eigenen rigorosen Eindeutigkeit:

„Man müßte ganz logisch vorgehen. Die Eltern sorgfältig auswählen. Die Zeugung. Und ab diesem Zeitpunkt völlige Kontrolle. Vom Augenblick der Geburt an hätten alle Anstrengungen dem Kind zu gelten. Die bestmögliche Ausbildung. Keine Ablenkung. Kein Müßiggang“ (ebd., S. 46).

Nachdem sich die Arbeiterklasse als das untaugliche Objekt erwies, wird dieser Plan im Selbstexperiment erfüllt. Die Tochter wird zum „Lebenswerk“ der Mutter, zu ihrer einzigen Ambition, die beweisen soll, daß die Erziehung die Natur des Menschen beherrschen kann (ebd., S. 54). „*Aufgrund ihrer Erziehung*“ sollte die Tochter die Mutter verdoppeln und übertreffen, glücklicher und erfolgreicher werden, ein „*freier, großzügiger, mutiger Mensch*“, fähig, die Dinge nach ihren Wünschen einzurichten – die Erfüllung des *Emile*, nur mit dem anderen Geschlecht und darum, wie es schiën, mit einem anderen Ende (ebd., S. 56).

Die Absicht ist absolut, die Kontrolle entsprechend total, ein „Erziehungsprogramm, das Müßiggang und Selbstzweck nicht vorsah“ (ebd., S. 62):

„Jeder Kleinigkeit schenkte die junge Mutter... Beachtung. Sie ließ es nur ungern zu, daß man Hildegart (die Tochter; J. O.)⁹ auf den Arm nahm, achtete auch darauf, daß das Kind, fiel es hin, allein aufstand. Eines Tages ließ sie zur Überraschung der übrigen Hausbewohner zwei Fuhren Sand und eine Fuhre Schotter im Garten abladen und erklärte auf Befragen, damit das sinnvollste Spielzeug für Hildegart angeschafft zu haben. Dazu kamen Bauklötze und buntbemalte Hölzer in Form von Buchstaben, die, richtig zusammengesetzt, Wörter ergaben. Das erste Wort, das Hildegart... ohne fremde Hilfe zusammensetzte, lautete V-I-D-A, Leben“ (ebd., S. 61).

Aus dieser totalen Pädagogisierung heraus entsteht zunächst auch ein „Wunderkind“ (S. 64), das mit fünf die Schule besucht, dort freidenkerisch den Religionsunterricht ver-

weigert, mit dreizehn das Studium der Jurisprudenz beginnt und sich mit vierzehn in der sozialistischen Bewegung engagiert. Bis dahin schien die Verbindung des *Emile* mit der Methode MONTESSORIS und der utilitaristischen Milieutheorie Erfolg zu haben. Aber das Werk scheitert mit der erwachenden Selbstständigkeit, die die Mutter nur als Verrat an der Erziehung deuten kann (ebd., S. 103). Genauer: Die Freiheit der Tochter ist „Verrat“ an den Idealen der *Mutter* (ebd., S. 124). Auf diese Abweichung vom „geraden Weg“¹⁰ gibt es nur eine Antwort, die Mutter zwingt die Tochter in den Tod, genauer: Sie zwingt sie zu einer letzten Identifikation, in der die Tochter die Mutter bittet, sie zu töten. „Sie, Aurora, habe Hildegart geschaffen; an ihr liegt es jetzt, ihr Werk, da es gescheitert war, zurückzunehmen“ (ebd., S. 125).

Diese Geschichte erzählt auch FERNANDO ARRABAL¹¹ in dem Roman „Die rote Jungfrau“, die gleiche pädagogische Alchemie, nur nicht neutral, sondern aus der Perspektive der Mutter beschrieben. Auch hier ist der Erziehungserfolg äußerlich, die Tochter beginnt irgendwann ein Tagebuch zu schreiben, das den Titel trägt „Die Hölle“ (ARRABAL 1990, S. 149) und in dem die selbständigen Gedanken notiert werden. Die Mutter ist in ihrer Erziehungseitelkeit gekränkt und reagiert mit einem psychiatrischen Verdacht. Die Reflexionen des Tagebuches erscheinen ihr aufsässig und überheblich, zugleich gefährlich für die Erziehungsabsicht. Sie dokumentieren die seelische Bewegung fort von der Mutter und hin zu dem, was mit allen Mitteln verhindert werden soll, die Autonomie des Denkens und der Persönlichkeit. Der Grad des Erziehungswahns drückt sich in der Heftigkeit der Vorwürfe und der Dichte der Ignoranz aus, die die Mutter zeigt und nur zeigen kann (ebd., S. 173/174). Ihre Bewunderung gilt ausschließlich dem Werk der Bildung und Erziehung (ebd., S. 181), nicht der Person, deren Schicksal auch hier tödlich endet (ebd., S. 251f.). Und auch hier ist die letzte Identifikation unvermeidlich: „Erlöse mich, Mutter“ (ebd., S. 240).

Eine Alternative zu dieser Art Erziehungswahn beschreibt CHRISTOPH RANSMAYR in „Die letzte Welt“, einem Roman, der Bildung als *Metamorphose* faßt, also nicht als linearen Zuwachs von Kompetenz, sondern als Wandel durch Erfahrung, deren Kontingenz kein Plan aufheben kann. „*Keinem bleibt seine Gestalt*“ (RANSMAYR 1988, S. 111) ist das Motto, aber es signalisiert keinen neuzeitlich offenen Fortschritt, sondern den Weg durchs Leben und seine Folgen. Die Grundmetapher für Bildung ist nicht der unbegrenzte *Horizont* und somit die „Entwicklung“ nach oben oder in unerschlossene Räume hinein, sondern der *Übergang* von einem Raum zum anderen. Jeder ist eigentümlich, denn „*jeder Ort hat sein Schicksal*“ (ebd., S. 141).

Diese Metaphorik ist noch im klassischen Bildungsroman präsent (OELKERS 1991, S. 58ff.). Sie zerfällt erst unter dem Eindruck der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts und ihrer pädagogischen Institutionen, die den Gedanken der Planbarkeit grandios befördern. Die Vorstellung, daß Bildung *Suche* sei oder Abarbeitung an „Scham“ (RANSMAYR 1988, S. 150f.) und Wissen (ebd., S. 162) gleichermaßen, geht verloren zugunsten einer technischen Version des „erziehenden Unterrichts“, mit der sich die Herstellbarkeit der Zukunft denken läßt, die nicht erst an Selbstexperimenten gezeigt zu werden brauchte. Sie beherrscht die moderne Grundphantasie von „Erziehung“ und damit auch die Erzeugung und Reproduktion pädagogischen Wissens. „Menschen aus Stein“, eine zentrale Metapher in RANSMAYRS Roman, darf es weder als Prophezeiung noch als Wirklichkeit geben (RANSMAYR 1988, S. 169). Die pädagogische Welt des offenen Horizonts aber hat kein Ende mehr, weder ein apokalyptisches noch ein gnädiges. Das Echo der Welt ist verschwunden (ebd., S. 176ff.).

Die Erziehung sei ein „vorkommendes Thema“, läßt CHRISTIANE ROCHEFORT ein Opfer sagen (ROCHEFORT 1990, S. 107). Der Täter ist der Vater, der das Inzesttabu durchbricht und das Kind hemmungslos schädigt. Diese Erfahrung läßt sich nicht verarbeiten, nur ausdrücken. Literatur kommt hier an eine Grenze des Schmerzes, die sich nur als offenes Schweigen thematisieren läßt:

„Meine ganze Kindheit hindurch bezeichnete ich die Person nur mit ‚er‘ und ‚der‘. Was meine Mutter rasend machte, deren wiederholte Bemühungen, mich zu zwingen, ihn so zu nennen, wie es sich gehört, keine andere Wirkung hatten als die, mich in ein eigensinniges Schweigen zu stürzen, das man damals noch nicht autistisch nannte, was mich vor dem Krankenhaus bewahrte. Dem chronischen Verlauf entging ich durch Amnesie: beim Aufwachen vergaß ich, daß ich stumm war, und wenn ich mich dann wieder erinnerte, war es zu spät...

Lieber sterbe ich unverstanden

als mein Leben damit verbringen, mich zu erklären“ (ebd., S. 119/120).

Dieses Wissen ist nicht utilitär. Es ist auch nicht zu ordnen, kaum daß man es in Sätze kleiden kann. Die Erinnerung ist direkt betroffen, ohne den Umweg einer etablierten Wissensform. Die Reflexion muß mit den Wunden der Kindheit, die selbst ein Tabu darstellen (ebd., S. 16ff.), umgehen und dabei sorgt keine allgemeine Theorie für Entlastung, nicht einmal für Erklärung. Die Wahrheit der Erinnerung ist von dieser selbst abhängig. Sie kann sich aber nur durch literarische Bilder fixieren, Sätze, in die unauslöschlich Bilder verworben sind, die die ruhelose Reflexion nicht wieder verwischen kann. Erst dann läßt sich sagen: „Ich glaubte, mich zu sehen“ (ebd., S. 161).

Die Schlußfolgerung ist antipädagogisch. Das wird gleich eingangs klargestellt: „Nichts erschrickt mich so sehr wie ein geliebtes Kind in einer einigen Familie. Armes Wurm“ (ebd., S. 9). Nimmt das Leben seinen Lauf (ebd., S. 25), dann ist die Grunderfahrung nicht Glück, sondern Niedertracht (ebd., S. 26ff.), und die Kinderliebe ist nur Schein für die öffentliche Meinung, die harmoniesüchtige Instanz der sozialen Kontrolle, die nur das Äußere wahrnehmen kann. CHRISTIANE ROCHEFORT beschreibt einen gespenstigen Dialog der Tochter mit dem blutschänderischen Vater, der über Kinderkriegen und Liebe spricht:

„Ich habe es auch nicht gewußt, als ich dich gemacht habe. Und das hier ist das Ergebnis“, sagte er und zerzauste mir das Haar.

Ich dachte nach.

„Du willst sagen, wenn du es gewußt hättest, gäbe es mich nicht?“

„Wahrscheinlich nicht. Gut gedacht.“

Das riß Abgründe auf. Daß es mich nicht geben könnte? Und wo wäre ich dann?

„Es wäre sehr schade“, sagte er. „Du siehst, das Leben ist voller Paradoxe.“

„Was ist das, Paradoxe?“

„Doxe.“ Er nimmt das Wörterbuch, erklärt, daß das, was die schreiben, überhaupt nicht klar ist, das ist auch meine Meinung, und gibt seine eigene Definition: Eine Sache, die aussieht, als habe sie einen Sinn, in Wahrheit aber einen völlig anderen hat; zum Beispiel meine Fabrikation. Die zuerst ein harter Schlag zu sein schien, die in Wirklichkeit aber ein sehr schönes Geschenk war.

„Ich bin ein Paradox!“ rief ich entzückt.

„Es ist ein Wort, das ich nicht vergessen werde. Ich werde es oft anwenden““ (ebd., S. 43/44).

„Erziehungswissen“ ist nicht nur prospektives Wissen, auch nicht einfach prospektives Wissen angereichert mit historischer Erfahrung. Es ist überhaupt nicht nur Wissen aus dem engeren Korpus einer Wissenschaft oder einer theoretischen Reflexion. Wäre das so, müßte der Bestand überwiegend positiv sein, während die literarischen Wissensformen

über Erziehung und zunehmend auch über Bildung fast ausschließlich negative Reflexionen befördern. Wo eine positive Darstellung versucht wird, wie in ERICH HACKLS anderer Erzählung „Abschied von Sidonie“ (HACKL 1989), da endet die Harmonie an der gesellschaftlichen Grenze. Das Zigeunermädchen Sidonie erlebt, was ROCHEFORT ausschließt, ein geliebtes Kind in einer einigen Familie zu sein. Aber 1942, im österreichischen Teil des Reiches, das sich „großdeutsch“ nannte, ist ein Zigeunerkind in der Erziehungsidylle verloren (ebd., S. 74ff.). Alle Bemühungen der Pflegeeltern, das politisch definierte Schicksal abzuwenden, sind vergeblich (ebd., S. 89), auch des brutalen Vorurteils wegen, das die Politik des Faschismus überhaupt erst begünstigt hat: „Eine Zigeunerin bleibt immer eine Zigeunerin, da kann man machen, was man will“ (ebd., S. 93). Sie muß also ihrer leiblichen Mutter zugeführt werden und damit dem Tod. Auf dem Gedenkstein der Pflegeeltern ist auch Sidonies Name vermerkt, mit dem Zusatz „1933–1943 gestorben in Auschwitz“ (ebd., S. 118).

Die negative Grundrichtung des nicht durch Wissenschaft oder Profession gefilterten Erziehungswissens ist nicht allein eine Folge der beschriebenen Wirklichkeit und der ihr angemessenen Erinnerungsarbeit. Sie hängt mit abstrakteren Enttäuschungen zusammen, über die pädagogischen Versprechungen, vor allem aber darüber, daß „Erziehung“ etwas anderes „ist“, als die Reflexion, auch die der antipädagogischen Kritik, annimmt. Nur der Kontext macht das Thema *verkommen*, während es tatsächlich unvermeidlich ist. Doch das Existenzial „Erziehung“, wie es in der Literatur beschrieben wird, läßt sich nicht mit instrumentellen Erwartungen verbinden, die vielfach öffentlichen Diskussionen zugrundeliegen, also Erwartungen, daß die Erziehung sich *zielmäßig* oder methodisch „richtig“ verhalten soll. Aber Erziehung ist kein verdinglichtes Objekt; die ihr zugeschriebenen Wirkungen sind Erwartungen, die sich aus der Metaphernsprache der Pädagogik ergeben (OELKERS 1991a). Nur unter der Voraussetzung, Erziehung sei eine *wirksame* Größe, die sich genau bestimmen läßt, können überhaupt die großen Erwartungen vertreten werden, während sich die Erfahrung an anderen Größen abarbeiten muß.

Wenigstens thematisiert die literarische Bearbeitung von Phänomenen und Ereignissen, die dem Raum der Erziehung zugeschrieben werden, nicht das Erreichen von Zielen oder die Stetigkeit einer Entwicklung, sondern existentielle Erlebnisse, aus denen Geschichten, Sätze und Bedeutungen hervorgehen, die "Erziehungswissen" sind, ohne sich an eine Wissenschaft oder eine Profession binden zu lassen. Damit ist zugleich eine andere Art von Transzendenz verbunden, keine finale, sondern eine fiktive, die ihre metaphysische Herkunft weder verleugnen noch ablegen kann. Diese Art Reflexion überschreitet von sich aus die Grenzen, die MAX WEBER ihr gegeben hat, denn wo der Zauber fehlt, kann er wiederhergestellt werden, nicht als Mythos oder gar als Alternative zur Praxis der Institutionen, wohl aber als Bild der Erinnerung, als Metaphorik des Lebens. Wer den Fluß der Zeit beobachten will, ist den Winden preisgegeben (MEIER 1990, S. 53/54).

Das gilt letztlich auch für den Unterbau einer Profession oder einer Wissenschaft, die sich mit dem Leben auseinandersetzen muß und damit die Literatur zu beachten hat. Oder was will die Erziehungswissenschaft gegen ein Grundbild pädagogischen Wissens einwenden, das WHITMAN 1855 so ausgedrückt hat:

„A woman at auction,
She too is not only herself... she is the teeming mother of mothers,
She is the bearer of them that shall grow and be mates to the mothers.

Her daughters or their daughters' daughters... who knows who shall mate with them?
Who knows through the centuries what heroes may come from them?

In them and of them natal love... in them the devine mystery... the same old beautiful mystery"
(WHITMAN 1855, S. 81).

Anmerkungen

- 1 Erfaßt wird eine Zeit am Ende und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, erlebt in Weil am Rhein, nahe der Schweizer Grenze.
- 2 Etwa in der „Langsamen Heimkehr“ (HANDKE 1979, S. 120ff.). Der „Versuch über die Jukebox“ schließt hier an, nur daß die Heimkehr ohne Ort bleibt. „Nur dort war er für sich am Platz gewesen, wo... auf die Dauer kein Sein war“ (HANDKE 1990, S. 65).
- 3 Zitiert nach dem Booklet der CD „The Best of Van Morrison“ (1990), S. 9. (CD Polydor Nr. 841 970-2.)
- 4 „Die Box spielte, aber er wartete... auf die von ihm selbst gedruckten Nummern; dann erst war es richtig“ (HANDKE 1990, S. 87).
- 5 Der amerikanische Rocksänger STEVEN TYLER beschreibt in einem Rückblick auf die sechziger Jahre den Einfluß der „Rolling Stones“ auf seine eigene Entwicklung. Über den Song „Jumpin' Jack Flash“ sagt er: „Went without sodas for months because the jukebox took all my quarters“ (Rolling Stone No. 585, August 23rd. 1990, S. 88).
- 6 Der Titel ist irreführend; das Original heißt: „The Child in Time“ (MCEWAN 1987).
- 7 Ganz anders, nämlich grotesk, ist die Thematisierung von Verlust in dem Roman „The Cement Garden“ (MCEWAN 1978). Hier kommt die *Kinderperspektive* zum Tragen. Beschrieben wird der Tod der Eltern und die ganz anderen Reaktionen der Kinder, die keine Trauerarbeit leisten müssen und trotzdem belastet werden.
- 8 „He needed her good influence, her lessons in celebrating the specific, how to fill the present and be filled by it to the point where identity faded to nothing“ (MCEWAN 1987, S. 121).
- 9 Die Tochter heißt „Carmen“, weil das ein gebräuchlicher Name ist, die Mutter ruft sie aber nur „Hildegart“ – Garten der Weisheit-, „weil der Name... das Schicksal eines Menschen zu beeinflussen vermöge“ (HACKL 1987, S. 58).
- 10 Diese Metapher bestimmt die Erziehungsstrategie des *Emile*, und auch hier geht es um „la liberté bien réglée“ (O. C. IV/S. 321).
- 11 Die französische Ausgabe von ARRABALS Roman („La vierge rouge“) erschien 1986, die spanische („La virgen roja“) 1987. Beide Versionen, die HACKLS und die ARRABALS, gehen zurück auf Lebenserinnerungen von AURORA RODRIGUEZ, die 1977 veröffentlicht wurden („Mi hija Hildegart“).

Literatur

- ARRABAL, F.: Die rote Jungfrau. Roman. Übers. v. E. GROEPLER. Göttingen 1990. (frz. Original 1986)
- CIORAN, E. M.: Das Buch der Täuschungen. Übers. v. F. LEOPOLD. Frankfurt 1990. (rumän. Original 1936)
- HACKL, E.: Auroras Anlaß. Erzählung. Zürich 1987.
- HACKL, E.: Abschied von Sidonie. Erzählung. Zürich 1989.
- HALLIER, J.-E.: Der zuerst schläft, weckt den andern. Roman. Übers. v. E. RECHEL-MERTENS. Frankfurt 1980. (frz. Orig. 1977)
- HANDKE, P.: Langsame Heimkehr. Erzählung. Frankfurt 1979.
- HANDKE, P.: Versuch über die Jukebox. Erzählung. Frankfurt 1990.
- MCEWAN, I.: The Cement Garden. London: Jonathan Cape 1978.
- MCEWAN, I.: Or Shall We Die? Words for an Oratorio Set to Music by M. BERKELEY. London: Jonathan Cape 1983.

- MC EWAN, I.: *The Child in Time*. Boston: Houghton Mifflin 1987.
- MC EWAN, I.: *Ein Kind zur Zeit*. Roman. Übers. v. O. BAYER. Zürich 1988.
- MEIER, G.: *Land der Winde*. Roman. Frankfurt 1990.
- OELKERS, J.: *Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken*. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1990, S. 24–71.
- OELKERS, J.: *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: *Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem*. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): *Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart u. a. 1991b, S. 111–124.
- RANSMAYR, CHR.: *Die letzte Welt*. Roman. Mit einem Ovidschen Repertoire. Nördlingen 1988. (= *Die Andere Bibliothek*, hrsg. v. H. M. ENZENSBERGER)
- ROCHEFORT, CHR.: *Die Tür dahinten*. Roman. Übers. v. E. HELMLE. Frankfurt 1990. (frz. Orig. 1988)
- ROUSSEAU, J.-J.: *Oeuvres Complètes*, éd. par B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: *Emile. Education – Morale – Botanique*. Paris: Gallimard 1969.
- WHITMAN, W.: *Leaves of Grass*. Brooklyn, New York 1855. (Repr. Hildesheim/New York 1971)
- ZIEGLER, H.: *Während der Verlobung wirft einer einen Hering an die Decke. 198 Erinnerungen eines Kindes*. 2. Aufl. Basel 1988.
- ZWETAJEWA, M.: *Mutter und die Musik. Autobiographische Prosa*. Übers. v. I. RAKUSA. Frankfurt 1987. (russ. Orig. 1979).

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.

Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern

Pädagogik und Kunst für Kinder, das gilt nicht nur, aber auch für die Kinderliteratur, leben seit je in einer frag-würdigen Beziehung zueinander und voneinander: Kinderkunst hat den ihr von der Erwachsenenwelt zugewiesenen Aufgaben zu entsprechen, den Heranwachsenden gängige moralische, pädagogische, politische Vorstellungen zu vermitteln. Seit der für die moderne bürgerliche Gesellschaft charakteristischen, sich über Jahrhunderte erstreckenden besonderen kulturellen Ausgestaltung von Kindheit scheint es darüber hinaus den Erwachsenen erforderlich, Kindern eine „modellhaft vereinfachte Welt“ vorzuführen, „wenn kindliches Erfahren überhaupt noch stattfinden soll“¹ in einer von der Kinderwelt sehr verschiedenen, zunehmend komplizierten und komplexen, industrialisierten Erwachsenenwelt.

Wurden die Autoren der aufgeklärt-bürgerlichen Kinderliteratur des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts noch von der Vorstellung beseelt, sowohl den Realitäten entsprechend als auch den Kindern gemäß schreiben zu können, wurden in der Folgezeit die für die Kinder erdachten Welten immer deutlicher zu Scheinwelten. Die Kinder- und Jugendliteratur macht seither einen verhältnismäßig eigenständigen Bereich der Literatur schlechthin aus, der sich „durch seinen besonderen (nicht ausschließlichen) Bezug auf heranwachsende Leser auszeichnet. Alle Funktionen und Rollen in diesem literarischen System sind durch Erwachsene besetzt: Produktion, Distribution, Vermittlung – nur die Leserrolle wird von Kindern und Jugendlichen eingenommen. Diese Differenzierung der Handlungsrollen nach Generationen ist Indiz für einen gesamtulturellen Entwicklungsprozeß, der Kindheit von Erwachsenenheit unterschied, für beide Stadien des Lebenslaufs besondere Rollen und Normen, Symbole, Interpretationen und Institutionen hervorbrachte. Damit wurde auch das Verhältnis von Erwachsenenheit und Kindheit zunehmend bewußt und interpretationsbedürftig. „Pädagogik wurde ein Feld der Reflexion und Kritik dieses Verhältnisses“ führt BETTINA HURRELMANN aus².

In diesem Sinne ist ein Nachdenken über kinderliterarische Texte auch eines über die implizite Pädagogik.

Die sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelnden Vorstellungen von einer Kindheit als eigenständiger Phase, oft angelehnt an eine verbürgerlichte und zudem idealisierte Vergangenheit, führt – zumindest für die Söhne und Töchter des kulturtragenden, privilegierten Bürgertums – zu einem Schonraum.

Diese Vorstellung von einem Schonraum, der den Nachwachsenden „ihre“ von der Gesellschaft gewünschte Entwicklung bis zum Erwachsenen ermöglichen soll, ist nach MALTE DAHRENDORF ein wesentliches Element in der Entwicklung der modernen Schule, das „selbstverständlich auch die ‚Jugendliteratur‘, im modernen Sinne entstanden im 18. Jahrhundert“, betrifft, „so daß sich hier im Hinblick... auf die Brückenfunktion der unterhaltenden Jugendliteratur interessante Perspektiven auftun: Jugendliteratur als eine

Literatur des Fernhaltens von Wirklichkeit, in einem doppelten Sinne: Fernhalten der Jugend von der Wirklichkeit vermittelt Literatur und Fernhalten (Tabuisierung) von Wirklichkeit in der Jugendliteratur selber, bzw. das eine durch das andere.³ Eine Dritte Form des „Fernhaltens“ thematisiert WOLFDIETRICH SCHNURRE, wobei SCHNURRE die Literatur der 50er und 60er Jahre, DAHRENDORF auch die der 70er Jahre in die Kritik einbezieht. SCHNURRE schreibt: „Sicher, die Jugendlichen sind höflich; sie werden diese in Buchdeckel gepreßten Ermunterungen zu einer vorfabrizierten Rechtschaffenheit, diese sogenannten Jugendbücher bestimmt zur Hand nehmen; und aller Wahrscheinlichkeit nach werden sie sie auch lesen. Doch diese überwachte und gereinigte, diese synthetisch hergestellte Literatur (die in Wahrheit gar keine Literatur ist, sondern der mißlungene Versuch, die Jugendlichen solange wie möglich von wahrer Literatur fernzuhalten), diese Pseudoliteratur, sie wird, bleibt zu hoffen, durch die Maschen der Aufnahmebereitwilligkeit eines Jugendlichen hindurchrieseln wie Sand. Denn das Gutgemeinte ist das Gegenteil von gut. Und Jugendliteratur ist so entsetzlich gutgemeint.“⁴

Um nicht den Eindruck entstehenzulassen, es habe keine Einsprüche gegen diese „Schonraumliteratur“, diese „Sonderliteratur“ für Kinder gegeben, sei an dieser Stelle HEINRICH WOLGAST erwähnt, der sich den Satz THEODOR STORMS „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben“ zu eigen macht⁵, dabei aber nach JÜRGEN OELKERS „die künstlerische Erziehung der Jugend“ im moralisch reinen Zusammenhang von Text und Bild sehen wollte, in einer Ästhetisierung der kindlichen Unschuld“ und nolens volens „den Typus des ‚künstlerischen‘ Bilderbuches, den rasch expandierenden Markt der schönen Literatur für kleine Kinder“ prägte. „Schön hieß im wesentlichen gefällig, und die gefälligen Darstellungen wirken als Verniedlichung. Die Ästhetik des Kindlichen lizenzierte nur solche Formen und Motive, die sich diesem Schema einpaßten. Entzücken war die zulässige Reaktionsform...“⁶.

Wenn ich bisher Kinder- und Jugendliteratur wie selbstverständlich gemeinsam genannt habe, ist mir dennoch bewußt, das dies ebenso üblich wie unzulässig ist. So berechtigt STORMS Satz für die Jugendliteratur, die zumindest in unserer Zeit oft genug eine Literatur für Erwachsene ist, die im „falschen“ Regal steht, so wenig wird man ihn auf die Literatur für Leseanfänger, für junge Kinder, beziehen können. Die Sprache in den Bilder- und Kinderbüchern für dieses Lesepublikum ist einer gewissen Schlichtheit verpflichtet, wenn eben dieses Lesepublikum erreicht werden soll. Dabei ist diese schlichte Sprache manchmal eine dichte, dem Gedicht verwandte Sprache, wie wir sie etwa in den Bilderbüchern von MAX BOLLIGER finden.

Eine weitere Eigenschaft ist für die Kinderliteratur festzustellen: ihre Nähe zur alten Erzählkunst, zur Mündlichkeit und damit zugleich zur Lehrhaftigkeit als Kennzeichen allen Geschichtenerzählens. Die praktische Ausrichtung des Erzählens beispielsweise in Lebensregeln, Handlungsanweisungen, Sprichwörtern, stammt für HANS-HEINO EWERS „aus vor-schriftlicher Zeit, in der diese Kunst sich ja herausgebildet hat. In mündlichen Kulturen besitzt die dichterische Rede noch keine Autonomie; sie ist in den Überlieferungsstrom eingelassen und hat Teil an dessen funktionaler Vielfalt. Poesie ist hier immer zugleich auch Geschichtsschreibung. Kosmologie und Naturkunde, Verhaltenslehre und Praktikum... Geschichten werden um einer brauchbaren Einsicht willen erzählt und zugleich ganz unmerklich an die jeweiligen praktischen Erfordernisse der Gegenwart angepaßt. Die hier beschriebene praktische Ausrichtung allen Geschichtenerzählens sollte abgesetzt werden von einer – historisch später erfolgten – Didaktisierung epischer Formen, die darin besteht, daß Geschichten zur Veranschaulichung theoretischer Sätze benutzt werden.“⁷

Das didaktisierende, weniger auf die Wahrheit alter Geschichten als auf die zeitgemäße Unterweisung ausgerichtete Erzählen hat die Kinderliteratur bis in unsere Tage hinein geprägt. Das ist insofern naheliegend, als „eine eigentliche, spezifische Kinderliteratur historisch ja aus dem Schoß religiöser, sittlich-moralischer und intellektueller Kinderunterweisung geboren worden ist, der sie überaus lange als rein dienendes Element verhaftet und untergeordnet blieb. Erzählungen konnten hier nie mehr als Hilfsgeschichten zum Verständnis von Lehrsätzen und Verhaltenskodizes sein. Als die Hochliteratur sich von solchen Unterweisungsfunktionen emanzipierte und ästhetische Autonomie beanspruchte, geriet die didaktische Kinderliteratur wie andere Zweckliteraturen auch in den Ruf des ästhetisch Minderwertigen.“⁸

Kinderliteratur war und ist, dies sollte die zugegeben unvollständige Skizze andeuten, eine „Sonderliteratur“ und wird es bleiben. Sie ist Ausdruck des Kinderbildes, das eine Gesellschaft in einer Zeit mehrheitlich vertritt.

Der von DAHRENDORF beschriebene Schonraum hat die Kinder- und Jugendliteratur über lange Zeit im Sinne eines bürgerlichen Kindheitsschemas geprägt, und er hat offenbar ausgedient. Daß die veränderten Vorstellungen davon, was Kinder- und Jugendliteratur sein kann – sein darf oder muß – mit veränderten Vorstellungen von Kindheit und von einer Pädagogik, die diesen Kindern und den gesellschaftlichen Ansprüchen an sie gerecht wird, ist nicht überraschend und gilt für das gesamte kinderliterarische Spektrum vom Bilderbuch bis zum Jugendbuch für „junge Erwachsene“. Daß darüber hinaus – wie auch in der Erwachsenenliteratur – ein erheblicher Anteil der jährlichen Neuerscheinungen der Trivalliteratur zuzurechnen ist, ist hinreichend bekannt.

MARIA FÖLLING-ALBERS weist darauf hin, daß etwa seit Mitte der 60er Jahre eine Entwicklung zu verzeichnen ist, „die die Lebenswelt von Kindern – und damit auch die Qualität von Kindheit – tiefgreifend verändert hat. Kennzeichnend für die Entwicklung sind insbesondere eine Vielschichtigkeit und Komplexität des Veränderungsprozesses, aber auch eine Widersprüchlichkeit des Prozesses selbst.“⁸

Die immer wieder genannten Stichworte für die „Veränderung“ sind Ein-Kind- und/oder Ein-Eltern-Familie, Medienkindheit, Eingrenzung auf Kinderspielplätze, -zimmer, -freizeit, Leben nach dem Terminkalender, Änderung von Erziehungsmustern hin zu mehr Selbständigkeit und Selbstbewußtsein bei gleichzeitigem „Alleinlassen“ der Kinder. Kinder und Jugendliche von heute nehmen „in einer so vielfältigen Weise am Erwachsenenleben teil (und umgekehrt beteiligen sich Erwachsene zunehmend an Bereichen, die vormals Kindern vorbehalten schienen), daß die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt sich aufzuheben scheinen. Durch die Teilhabe von Kindern an der Medienwelt der Erwachsenen, aber auch dadurch, daß Kinder in Partnerkonflikte eingebunden werden, daß sie nachmittags und abends regelmäßig über längere Zeit allein gelassen werden, wird der ‚Schonraum Kindheit‘ teilweise wieder aufgehoben.“¹⁰

Einerseits scheinen sich also die Grenzen zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt zu verwischen, andererseits „verschwinden“ die Erwachsenen aus der Erfahrungswelt der Kinder- und umgekehrt. Gleichzeitig ist in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur – der östlichen wie der westlichen – eine Tendenz auszumachen, Kinderfiguren als Hoffnungsträger zu nehmen – und zu überfordern – oder mythologisch zu überhöhen.

DIETER LENZEN hat „Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur“, so der Untertitel seines Bandes „Mythologie der Kindheit“, eindrucksvoll dargelegt. Letztlich geht mit dieser Mythologisierung eine Infantilisierung einher, eine Weigerung, erwachsen, älter, verantwortungsvoller zu werden, die eher Flucht der Erwachsenen „zu-

rück“ in eine vermeintlich unbeschwertere, überschaubarere Kinderwelt ist denn anteilnehmendes Begleiten von Kindern auf ihrem Weg. In diesem Sinne brauchen nicht nur Kinder Märchen, Geschichten, Erinnerungen, Bücher als „hilfreiche, tröstende, ermutigende Begleiter“, wie GUNDEL MATTENKLOTT schreibt¹¹; Erwachsene brauchen sie nicht minder. Hierzu, beginnend mit WOLFDIETRICH SCHNURRE, drei Sichtweisen: „O ja, sie brauchen es bitter, das geliebte Jugendschrifttum, unsere Erwachsenen. Nicht auszudenken, was sie ohne es täten! Sein ausgetüfteltes Verteidigungssystem ist ihre Rettung. In diese rückwärtigen Stellungen retirieren sie vor den Röntgenblicken der Kinder. In diesem großzügig angelegten Festungsgürtel didaktischer Versimplifizierung kämpfen die Erwachsenen, von den Jugendbuchschaltern gedeckt, ihren reaktionären Kampf gegen die geistige und seelische Entwicklung ihrer Töchter und Söhne.“¹²

Moderater, wenn auch gleichfalls auf die Bedürfnisse der Erwachsenen blickend, formuliert ANNA KATHARINA ULRICH: „Kinder brauchen Geschichten, heißt es, und auf diesem einleuchtenden Grund bewegt sich die Jugendliteraturforschung, ja, erhebt sich das Kinderbuchgebäude als Ganzes. Der Satz sagt ansich nicht, wer erzählt und wer zuhört, doch scheint es keine Frage: Kinder brauchen Geschichten zum Hören. Wer erzählt, sind die Großen. Läßt der Satz sich vielleicht umdeuten in: Erwachsene brauchen Kinder, die Geschichten hören wollen – d. h. das Begehren wäre ein erwachsenes, sein Gegenstand ein dem Erzählbedürfnis geneigtes (Kinder-)Ohr?“¹³

Erwachsene – Pädagogen eingeschlossen – haben offenbar eigene und von denen der Kinder durchaus verschiedene Bedürfnisse an Kinderliteratur, an Kindern, die Geschichten hören – und lesen – wollen. Und zu diesen Bedürfnissen scheint – neben der Vermittlung gewünschter Vorstellungen, Einstellungen, Informationen auch zu gehören, an der Hand der Kinder, die Kinder an der Hand, zeitweise in ihre „Welt“, in die eigene, „verlorene“ Kinderwelt zurückzugehen. Die immer wieder und von verschiedenen Seiten, d. h. von Autoren, Wissenschaftlern, Verlegern, deren Metier die Kinderliteratur ist, erhobene Forderung, der Kinder- und Jugendliteratur endlich den ihr gemäßen Rang als Literatur, dies auch fernab pädagogischer Erwägungen, zuzuerkennen und sie auch selbst und außerhalb der gemeinsamen Lektüre mit Kindern zu lesen, ist nicht unstrittig.

„Die Forderung jedenfalls, Erwachsene sollten auch jenseits der geselligen Lektüre mit Kindern künftig Kinderbücher lesen, beschwört ein fatales Bild ewiger Kindheit... Sie ist grundsätzlich verschieden von einer Gesellschaft, in der Kindern ohne Einschränkung alle Bücher zugänglich sind. In dieser öffnet sich dem Kind die ganze Welt der Schrift, von der es sich soviel erobern kann, wie Leselust, intellektuelle und ästhetische Neugier reichen. In der Gesellschaft perpetuierter Kindheit aber schrumpft die Welt für alle Leser auf das Format des Kinderbuches.“¹⁴

Wenn man Kindheit als „Reise“ durch die Zeit sieht, können Bücher Kindern dabei eine Art „Reiseführer“ sein, ihnen Informationen liefern, sie wachmachen, für andere und anderes interessieren, ihrer Phantasie Bilder anbieten, ihr Vergnügen an Sprache, an Wissen, am Hineinwachsen in eine aufregende, in eine alltägliche Welt fördern. Vorstellungen davon, wie diese Bücher aussehen sollten, um Kinder in der beschriebenen Weise begleiten zu können, möchte ich nachfolgend, wiederum mit WOLFDIETRICH SCHNURRE beginnend, aufführen.

„Das Bilderbuch ist eines der ersten Fenster hinaus in die Welt. Das Bilderbuch kann aber auch ein lieblich bemalter, verrammelter Fensterladen sein, an dem sich das Kind empfindlich den Kopf stößt.“¹⁵

Damit dieses „erste Fenster“ für das Kind zum Fenster wird, sollte es für SCHNURRE

„erzählend“ sein, „denn Erzählen, gleichgültig ob mündlich oder schriftlich, gemalt oder gezeichnet – Erzählen ist die Urform des Weiterreichens unserer Erfahrung.“ SCHNURRE, passionierter Querdenker, befindet sich hier in schöner Übereinstimmung mit EWERS. Erzählt werden soll dem Kinde eine präzisierte Realität; präzisiert insofern, als sie die Realität der Kinder, die eben manches, was Erwachsene als Irrealität bezeichnen würden, kennt, als Ausgangspunkt wählt. So gesehen, ist MAURICE SENDAKS „Wo die wilden Kerle wohnen“ für SCHNURRE ein „eminent realistisches Buch“.

Zu präzisieren sind auch die Themen. SCHNURRE ist dezidiert der Meinung, dem Menschen – auch und gerade dem jungen Menschen – sei nur mit der Wahrheit zu helfen, und zwar mit der ganzen Wahrheit. Und da Kinder die Skala der Gefühle von Trauer, Verzweiflung, Haß, Einsamkeit, Liebe, Vertrauen, Unbeschwertheit, Lebensfreude kennen, sollten sie sie in ihren Büchern finden. Bilderbücher von ELISABETH REUTER fallen mir dazu ein, „Judith“ etwa, ein Buch, in dem die Entwicklung des Nationalsozialismus aus Kindersicht dargestellt wird, oder „Christian“, ein Buch, das die tödliche Krankheit thematisiert; NELE MAARS preisgekröntes Buch „Papa wohnt jetzt in der Heinrichstraße“ oder für die etwas älteren Kinder PETER HÄRTLINGS „Fränze“; Bücher, die sich mit dem Auseinanderleben der Eltern, der – vorübergehenden – Verstörung der Kinder auseinandersetzen; MARGARET KLARES Buch „Heute nacht ist viel passiert“ fällt mir ein oder INGE MEYER-DIETRICHS „Plascha“, CHRISTA LAIRDS „Im Schatten der Mauer“, eine ausgezeichnete KORCZAK-Biographie für Jugendliche, für die schon älteren Kinder also. Erschienen sind diese Bücher in den letzten drei Jahren, was ich lediglich als „Trend“ verstanden wissen möchte, denn es wären weitere Autorinnen und Autoren zu nennen; PETER HÄRTLINGS „Das war der Hirbel“, HANS-PETER RICHTERS „Damals war es Friedrich“ oder HANS-GEORG NOACKS „Rolltreppe abwärts“ ist „vergleichbare“ Literatur „älteren Datums“, und vielgelesene zudem.

Eine weitere „Präzisierung“, die mit der Lebenswelt heutiger Kinder zu tun hat, stellt JÜRGEN OELKERS in seinem schon erwähnten Aufsatz fest: „In die Bilderbuchliteratur hält Ironie Einzug, pädagogische Distanz, die nicht penetrant ist, ein Merkmal, das zum Beispiel die Schulliteratur nur selten erfüllt. Die Diktatur des happy-ends wird ebenso durchbrochen wie der Zwang zum Moralisieren. Zugleich wird aber auch nicht Wirklichkeit einfach abgebildet oder kindgemäß politisiert, wie es im Gefolge der Kritik nach 1968 versucht wurde...“ Aber Bilderbücher und gerade sie sollen poetische Abenteuer sein und dadurch, ästhetisch wie literarisch, „erziehen“. Der klassische Erziehungsbegriff kommt freilich nicht mehr zum Tragen, also die stets peinliche Direktheit moralischer Unterweisung, zu der die Ästhetik immer nur in eine instrumentelle Unterwürfigkeit treten kann¹⁶.

Aus der Literatur für ältere Kinder kennen wir die Ironie, die pädagogische Distanz schon länger; daß Bilderbuchautoren ihre Leserinnen und Leser für ironiefähig halten, ist eine Entwicklung der letzten Jahre – von Ausnahmen abgesehen.

Die Realität – die auf Kinder hin präzisierte Realität – hat weite Felder der Kinderliteratur erobert. Daß es darüber hinaus immer auch eine triviale, trivialisierende Literatur für Kinder geben wird, ist naheliegend. Es ist eher Ausdruck erwachsener Bedürfnisse denn kindlicher. Die von JÜRGEN OELKERS konstatierte pädagogische – und auch politische – Distanz ist für viele Bilder-, Kinder- und Jugendbücher festzustellen. Es ist zwar zu befürchten, daß die Kinderliteratur auch dann „Aufgaben“ übernimmt, wenn sie Kinder mit allen Dingen des Lebens konfrontiert, wenn sie sie mit jener frühen Selbständigkeit vertraut macht, die Teil veränderter Kindheit im Sinne von MARIA FÖLLING-ALBERS

ist, dennoch scheint mir die Beziehung zwischen Pädagogik und Kinderliteratur derzeit fruchtbarer zu werden, scheint mir – auf anderer Ebene – eine Annäherung an die Vorstellung, sowohl den Realitäten entsprechend als auch den Kindern gemäß schreiben zu können, zu erfolgen.

Interessant wird in der deutschen Literatur das Zusammenfließen der „östlichen und westlichen“ Kinderwirklichkeiten, die „gemeinsame“ Erzählweise, interessant auch die literaturdidaktische Diskussion. In den Vorschlägen von WILFRIED BÜTOW zum Lehrplan der Klassen 5–10 für den Literaturunterricht finden wir in der Stoffübersicht für die fünfte Klasse ASTRID LINDGRENs „Pippi Langstrumpf“, übrigens für westliche Kinder nach wie vor ein Lieblingsbuch, neben CHRISTOPH HEINS „Das Wildpferd unterm Kachelofen“, CHRISTA KOZIKS „Moritz in der Litfaßsäule“, ALEX WEDDINGS „Ede und Unku“. ¹⁷ Die sich verändernden Kindheitsvorstellungen in der ehemaligen DDR, nicht länger staatlich kontrolliert, werden sich in der entstehenden Kinderliteratur ebenso niederschlagen wie die sich verändernden Lebensbedingungen, die von ANNA KATHARINA ULRICH beschriebene „vergleichsweise werktäglichere“ Kinderwirklichkeit, „in der die Lernpflicht der Kinder als Entsprechung für die deutlich sichtbar gemachte Arbeitswelt der Erwachsenen erscheint“. ¹⁸

Einer Aufgabe allerdings sollte sich die Kinderliteratur, sollten sich ihre Autorinnen und Autoren nicht entziehen, auch wenn es unter anderem eine pädagogische wäre: die Kinder auf ihrem Weg zu begleiten, die Distanz zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt, wie MARIA LYPP es nennt, zu überbrücken. ¹⁹ „Die besten Kinderbücher sind zweifellos die, die am weitesten mitgehen..., die sich nicht einverleiben lassen, ohne daß ein Rest von noch nicht ganz Verstandenem, noch nicht völlig Durchschautem übrig bliebe, etwas, was noch lange, vielleicht ein Leben lang zu denken und zu erinnern gibt; Bücher, die Denk-Bilder geben, in denen immer wieder Neues zu entdecken ist. Solche Bücher, die trotz der Verpflichtung zu leichter Lesbarkeit und Verständlichkeit eine gewisse ästhetische Komplexität erreichen, entgehen dem Trivialitätsvorwurf. Sie waren und sind in der Geschichte der Kinderliteratur selten.“ ²⁰

Und es sind diese „Bücher mit Rest“, die die Kinder brauchen...

Anmerkungen

- 1 vgl. HANS-HEINO EWERS in GRUNDSCHULE, Heft 1/1989, S. 9; EWERS beschreibt in diesem Aufsatz die Nähe der Kinderliteratur zu traditionellen Erzählformen.
- 2 in: PRAXIS DEUTSCH, Heft 94/März 1989, S. 14.
- 3 in: A. C. BAUMGÄRTNER/M. DAHRENDORF (Hrsg.): Zurück zum Literatur-Unterricht?, Braunschweig 1979, S. 32f.
- 4 in: W. SCHNURRE: Emil und die Direktiven. Frankfurt/M. 1985, S. 109.
- 5 in: HEINRICH WOLGAST: Die Aufgabe der poetischen Jugendlektüre, zuerst 1896.
- 6 vgl. JÜRGEN OELKERS: Das Ende der Verniedlichung? Neue Zugänge zu Bilderbüchern. In: GRUNDSCHULE, Heft 1/1991.
- 7 HANS-HEINO EWERS: Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: GRUNDSCHULE Heft 1/1989.
- 8 MARIA FÖLLING-ALBERS: Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Bd. 75 des Arbeitskreises Grundschule, 1989.
- 9 MARIA FÖLLING-ALBERS: Kindheit heute – Herausforderung für die Grundschule. In: GRUNDSCHULE Heft 5/1989.
- 10 im Einleitungskapitel des lesenswerten Bandes GUNDEL MATTENKLOTT: Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, 1989.

- 11 WOLFDIETRICH SCHNURRE, a. a. O.
- 12 ANNA KATHARINA ULRICH: Kinderliterarisches Erzählen – grenzüberschreitend. Eine Arbeitstagung zur Jugendliteraturforschung. In: Fundevogel Nr. 77, August 1990.
- 13 GUNDEL MATTENKLOTT, a. a. O.
- 14 WOLFDIETRICH SCHNURRE: Die heile Welt des Bilderbuchs, Vortrag, gehalten 1979 zur Eröffnung einer Bilderbuchausstellung des Deutschen Börsenvereins und gleichfalls in „Emil und die Direktiven“ veröffentlicht.
- 15 JÜRGEN OELKERS, a. a. O.
- 16 vgl. WILFRIED BÜTOW: Als Vorschlag angeboten. Zur Arbeit mit dem Lehrplan für den Literaturunterricht der Klassen 5 – 10 im Schuljahr 1990/91. In: Deutschunterricht (Ost), Heft 6/90.
- 17 ANNA KATHARINA ULRICH, a. a. O.
- 18 MARIA LYPP: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur, 1984.
- 19 GUNDEL MATTENKLOTT, a. a. O.

Anschrift der Autorin

Frau Dietlinde Hedwig Heckt, Redaktion ‚Grundschule‘, Westermann Schulbuch-Verlag, Postfach 55 20, D-3300 Braunschweig.

Spurensuche

Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung¹

Von „Verwendungsforschung“ im Sinne eines abgrenzbaren Forschungsgebietes zu sprechen, ist im deutschsprachigen Raum erst seit kurzem üblich geworden. Die Karriere dieser im Detail durchaus heterogenen Forschungsrichtung begann, als 1982 die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) das Schwerpunktprogramm „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ startete. Zunächst im Umkreis der beteiligten Projekte, später auch durch eine Reihe von Publikationen wurde dieser neue Sprachgebrauch zunehmend populärer². Mittlerweile haben nicht nur einige der griffigen Formulierungen von U. BECK und W. BONSS, den Promotern des Schwerpunktprogrammes, ihr Publikum gefunden; darüber hinaus hat die Verwendungsthematik den engeren Kontext des Schwerpunktprogrammes verlassen und sich mit anderen Diskussionssträngen verbunden, so daß sie sich heute sowohl zu einem eigenen Forschungsfeld als auch zu einem generellen Topos im Kontext selbstreflexiver Vergewisserungsbemühungen in den Sozialwissenschaften entwickelt hat (vgl. z.B. BONSS/HARTMANN 1985 a; KROHN/KÜPPERS 1989). Nicht zuletzt nimmt auch in der Erziehungswissenschaft die Zahl der Arbeiten zu, die aus je unterschiedlichen Perspektiven auf diese Forschungen Bezug nehmen bzw. eigenständige Analysen zur Diskussion beitragen (vgl. z.B. KÖNIG/ZEDLER 1989 a; DRERUP/ TERHART 1990).

Vor allem vom Standpunkt der Erziehungswissenschaft – aber nicht nur von hier aus – wird jedoch auch sichtbar, daß der Sache nach der Gegenstand der Verwendungsforschung schon lange ein einschlägiges Thema war und zum Kanon der disziplinären Topoi gehörte. Traditionellerweise firmierte er in der Erziehungswissenschaft unter der Rubrik „Theorie-Praxis-Problem“. In diesem Sinne könnten beispielsweise die zahlreichen Studien zum Lehrerbewußtsein, die empirischen Analysen zum Transfer, zur Rezeption und zum Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen in professionalisierten Handlungskontexten wie z.B. der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch im Alltag und in der Politik, die Arbeiten zur Umsetzung technologischen Wissens in der Praxis, die zahllosen Abhandlungen zum Theorie-Praxis-Problem, die periodisch stattfindenden Debatten über die angebliche Irrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens und anderes mehr als Beiträge zur Verwendungsproblematik in der Erziehungswissenschaft – ohne daß die Autoren dabei dieses Etikett übernehmen – gelesen werden³. In ähnlicher Weise zeigt ein Blick in andere Disziplinen und über die nationalen Grenzen, daß es beispielsweise in der Soziologie sowohl in der Bundesrepublik als auch in den USA und den angelsächsischen Ländern eine seit langem geführte Diskussion über die Möglichkeiten „anwendungsbezogener Sozialwissenschaften“ („applied social sciences“) und eine breit angelegte Forschung über den Nutzen und Mißbrauch sozialwissenschaftlicher Forschung in Politik, Verwaltung, professionellen Handlungskon-

texten u.ä. gibt⁴. Ist also Verwendungsforschung genau betrachtet nur ein neues Schlagwort für alte Diskussionen, alter Wein in neuen Schläuchen?

Die Antwort lautet: nein, wenn man mit Verwendungsforschung jenen Typus von Forschung vor Augen hat, wie er in der zweiten Phase im DFG-Schwerpunktprogramm und den sich mit ihm thematisch verbunden fühlenden Projekten programmatisch angestrebt, theoretisch reflektiert und – zum Teil – empirisch realisiert wurde und für dessen Charakterisierung sich die Formel von der „revidierten“ Verwendungsforschung“ (BECK/BONSS 1989 b, S. 27) eingebürgert hat. Damit stellt sich jedoch sofort die Frage, wodurch sich dieser Zugang denn von anderen Formen der Forschung über die *Rezeption*, die *Nutzung* und die *Anwendung* systematisierten Wissens in der Praxis abhebt. Bei der Beantwortung dieser Frage muß zunächst angemerkt werden, daß auch zwischen den unmittelbar Beteiligten keineswegs Einigkeit darüber herrscht, worin denn der programmatische, theoretische und empirische „Fortschritt“ der „revidierten Verwendungsforschung“ bestehe. Versucht man dennoch diesen Typus der Verwendungsforschung von den vorgängigen und den ihn umgebenden Diskursen und Forschungsbemühungen abzugrenzen, dann erscheinen mir *fünf Momente* als zentral, wobei erst die *Gleichzeitigkeit* aller fünf das Profil der „revidierten Verwendungsforschung“ ausmacht. Im folgenden dienen diese fünf Charakteristika der „revidierten Verwendungsforschung“ als Leitfaden zur Organisation des Literaturberichtes. In aller Kürze lassen sie sich wie folgt beschreiben:

- *Erstens* ist mit der Verwendungsforschung im Sinne des DFG-Schwerpunktprogrammes eine deutliche *gegenwartsdiagnostische* Komponente verbunden. Dies wird schon am Start manifest: Verwendungsforschung beginnt mit der Erfahrung einer veränderten Ausgangslage für die Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik im Sinne der extensiven Nutzung wissenschaftlichen Wissens in nahezu allen Teilbereichen der Gesellschaft (I).
- *Zweitens* muß – vor allem vor dem Hintergrund der fortwährenden Kontinuität theoretischer und philosophischer Grundsatzdebatten zum Theorie-Praxis-Problem bzw. zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens – betont werden, daß Verwendungsforschung die Frage nach dem praktischen Umgang mit systematisiertem Wissen mit Hilfe *empirisch sozialwissenschaftlicher Forschung* – und zwar überwiegend in Form von Einzelfallanalysen – zu beantworten versucht (II)⁵.
- *Drittens* durchlief das Schwerpunktprogramm selbst eine Lerngeschichte, an deren Ende eine grundsätzliche *Neukonzeptionierung des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Umgang* stand. In diesem Sinne verstand die Verwendungsforschung den Prozeß der Nutzung sozialwissenschaftlichen Wissens nicht mehr im Sinne des traditionellen Trichtermodells einschließlich den damit verbundenen Bemühung, mögliche oder tatsächliche Verstopfungen ausfindig zu machen und zu beheben, sondern der praktische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen wurde als *aktiver Aneignungsprozeß* interpretiert, der nicht den jeweiligen disziplinären Distributionsinteressen, sondern den situativen und kontextspezifischen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure bzw. Praxis folgt (III).
- *Viertens* kristallisierten sich im Fortgang der empirischen Arbeiten als konzeptioneller Gewinn zunehmend zwei Analyseperspektiven heraus, mit deren Hilfe eine Reihe von Aporien vergangener Debatten aufgebrochen werden könnten. Dazu gehören auf der einen Seite der konstruktivistische, genauer: der konversationsanalytisch-ethnomethodologische Zugang, unter dessen Perspektive *Verwendung als eine soziale Praxis* verstanden werden kann, und auf der anderen Seite das Konzept der „*hybriden Subsysteme*“ (IV).
- *Fünftens* schließlich enthält die „revidierte Verwendungsforschung“ eine *wissenschaftstheoretische* bzw. *wissenschaftssoziologische* Komponente. Auch wenn diese bislang erst ansatzweise ausgearbeitet ist, so ist dennoch absehbar, daß die zuvor angedeuteten Ergebnisse das Selbstverständnis der Sozialwissenschaften in erheblichem Maße tangieren, zumindest die seit den

sechziger Jahren eingefahrenen disziplinären Muster der Selbstbeschreibung und Funktionsbestimmung fragwürdig werden lassen (V).

Bei all dem muß allerdings berücksichtigt werden, daß die „revidierte Verwendungsforschung“ die Begriffe „sozialwissenschaftliches Wissen“, „Ergebnisse“ u.ä. meist in einem sehr allgemeinen Sinne einsetzte. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft stellt sich deshalb die Frage, ob und inwiefern die Resultate der Verwendungsforschung auch für sie gültig bzw. auf sie übertragbar sind. Neben der Darstellung der bisher vorliegenden Ergebnisse, Thesen und Studien aus dem Schwerpunktprogramm nimmt der Literaturbericht daher nicht nur die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Beiträge zu der „revidierten“ Verwendungsthematik auf, sondern fragt auch nach einigen der möglichen Implikationen für die Disziplin. Aus diesem Grund sollen zum Schluß (Abs. VI) Desiderate der Forschung und einige Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Diskussion skizziert werden.

I.

Ausgangspunkt der Verwendungsforschung war ein „gewandelter Erfahrungshintergrund“ (BECK/BONSS 1985, S. 610). Demnach kennzeichnete es die Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis vor allem im Bereich der Soziologie bis etwa Ende der siebziger Jahre, daß sie gleichsam im empirisch luftleeren Raum stattfanden, da sozialwissenschaftliches Wissen – soweit überhaupt vorhanden – nur in wenigen Institutionen und dabei eher randständig genutzt wurde. Mit der explosionsartigen Vermehrung und Verbreitung, dem Anwachsen der Nutzung und des Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen in praktisch allen gesellschaftlichen Teilbereichen veränderte sich jedoch in zweifacher Weise die Ausgangslage. Zum einen gab es eine neue Erfahrungsgrundlage. Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis konnte empirisch angegangen werden, weil sich mittlerweile vielfältige Nutzungsverhältnisse etabliert hatten. Zum anderen traf man gleichsam auf die Spuren der eigenen Bemühungen. Gerade weil die Durchdringung der gesellschaftlichen Praxis mit sozialwissenschaftlichem Wissen so weit vorangeschritten war, mußte die Empirie unweigerlich auf die Effekte dieses Prozesses in der Praxis stoßen. Vor allem die Veröffentlichungen von U. BECK und W. BONSS können in diesem Zusammenhang als der Versuch gelesen werden, diese Erfahrungen gesellschaftstheoretisch zu verarbeiten.

U. BECK und W. BONSS sprechen dabei vom „Übergang von der primären zur sekundären Verwissenschaftlichung“ (1984, S. 385), den sie als Moment des „Übergangs von der ‚naiven‘ zur ‚reflexiven‘ Modernisierung“ interpretieren (ebd.). Kurz gesagt, bedeutet primäre Verwissenschaftlichung, daß die außerwissenschaftliche Handlungs- und Entscheidungspraxis als Objekt der wissenschaftlichen Aufklärungs- und Veränderungs Bemühungen verstanden wird. Historisch wirksam wurde dieses Selbstverständnis vor allem durch die Entwicklung im Zusammenhang mit den sozial-liberalen Reformen Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in der Bundesrepublik und die zentrale Rolle, die damals den Sozialwissenschaften im Rahmen von Praxis- und Organisationsreformen zugewiesen wurde. Der Ausbau der Politikberatung, die Einrichtung zahlreicher Diplomstudiengänge, die Etablierung eigener Forschungsinstitute und Grundsatzabteilungen bei allen gesellschaftlichen Interessengruppen sind nur einige der hier bedeutsamen Prozesse. Führt die Sozialwissenschaften noch bis etwa Mitte der sechziger Jahre eher ein

Schattendasein, so veränderte die historisch spezifische Verknüpfung von Reformeuphorie, Fortschrittsglauben und Wissenschaftsoptimismus deren Rolle und Funktion grundlegend: Wissenschaft wurde nun die Aufgabe zugeschrieben, zukünftig das jeweils erforderliche „neutrale“ Sach-, Planungs- und Expertenwissen zur Verfügung zu stellen, um die gewünschten Reformziele realisieren zu können; zugleich erschien sie auf Grund der dialogischen und pluralistischen Struktur ihrer Wissensproduktion als geeigneter Bürge für eine demokratische Zukunft in den modernen westlichen Industrienationen. Unterstellt wurde damit die Überlegenheit wissenschaftlicher Rationalität und systematisierten Wissens gegenüber der tradierten Praxis, so daß es letztendlich im Sinne der Reform um eine „sozialwissenschaftliche Missionierung“ (BECK/BONSS 1984, S. 383) der unwissenden Praxis ging. In dem Maße nun, wie sozialwissenschaftliches Wissen zunehmend wie selbstverständlich von den unterschiedlichsten Instanzen in Anspruch genommen und erzeugt wurde, verlor dieses Modell seine Überzeugungskraft: nicht nur daß man in nahezu allen Berufszweigen auf wissenschaftlich ausgebildete Praktiker trifft, daß die Aktivitäten der Forschungsinstitute und die Zahl der Studien schon lange nicht mehr überschaubar sind und daß heute fast jede Entscheidung mit (sozial-)wissenschaftlichen Argumenten „belegt“ bzw. „widerlegt“ wird; auch im Alltag scheint der Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen – wenn auch nur in rudimentärer Form – so selbstverständlich geworden zu sein, daß er kaum noch auffällt. U. BECK und W. BONSS sprechen deshalb von einer mittlerweile „soziologieerfahrenen Gesellschaft“ (1984, S. 400), die die Sozialwissenschaften wie einen „Selbstbedienungsladen“ (BECK/LAU 1983, S. 167) nutzt. Dies führte dazu, daß die traditionell mit Sozialwissenschaft verbundenen Ansprüche gleichsam ins Leere liefen: Weder traf der Aufklärungsanspruch auf eine sozialwissenschaftlich uninformierte Praxis, sondern – ganz im Gegenteil – zunehmend auf eine sozialwissenschaftlich geschulte Praxis; noch ließ sich der Exklusivitäts- und Überlegenheitsanspruch ohne weiteres aufrechterhalten, da wissenschaftlich ausgebildete Praktiker dazu übergingen, das für ihren Bereich notwendige sozialwissenschaftliche Wissen in eigener Regie zu erzeugen bzw. entsprechend ihren Interessen zu rezipieren. „*Sekundäre Verwissenschaftlichung* heißt dabei zunächst, daß die Adressaten der Wissenschaft nicht mehr bloße *Objekte* der Verwissenschaftlichung sind, sondern zu potentiellen *Subjekten* in dem Sinne werden, daß sie auf der Grundlage eines durchgesetzten Zwangs zu ‚rationalen Argumentationen‘ die wissenschaftlichen Interpretationsangebote aktiv handhaben können“ (BECK/BONSS 1984, S. 385). Zusammen mit einer wachsenden Skepsis gegenüber dem technologischen Fortschritt und der Sensibilisierung für die Kosten permanenter Modernisierung untergrub so der Erfolg der sozialwissenschaftlichen Modernisierung seine eigenen Prämissen: Waren also die Sozialwissenschaften zunächst angetreten, die Modernisierung der Gesellschaft voranzutreiben, so führte der Erfolg dieses Prozesses zu einer „*Anwendung der Modernisierung auf sich selbst*“, also zu ihrem „*Reflexivwerden*“ (BECK/BONSS 1984, S. 385).

Es ist diese Geschichte der wissenschaftsoptimistischen Reformeuphorie in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik und deren Folgen, die ein zentrales Thema der „revidierten Verwendungsforschung“ ausmachen. Zwar ist diese Geschichte im Kontext des Schwerpunktprogrammes genaugenommen nur in der Studie von W. THOMSEN, R. HENSCHEL, K. KÖRBER, R. TUTSCHNER und J. TWISSELMANN (1988; HENSCHEL u.a. 1989), in der die Bildungsreform samt ihren Mythen aus der Sicht des hauptamtlichen Personals zweier Volkshochschulen und auf der Basis diverser Dokumente rekonstruiert wird, unmittelbar zum Thema gemacht worden; doch unzweifelhaft scheint mir, daß die gegen-

wärtige Attraktivität der „revidierten Verwendungsforschung“ auch in ihrem impliziten Beitrag an der Abarbeitung der Folgen der Reformeuphorie liegt⁶. In diesem Sinne geht es nicht nur um die Entwicklung empirisch begründeter Modelle des Transfers und des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen, sondern die „revidierte Verwendungsforschung“ ist zugleich einerseits sozialwissenschaftliche Vergangenheitsbewältigung und andererseits gegenwartsdiagnostische Standortbestimmung in bezug auf die Aufgaben und Funktionen der Sozialwissenschaften in einer versozialwissenschaftlichten Gesellschaft (vgl. Abs. V).

Allerdings: so naheliegend dieses Interesse auch sein mag, so sehr ist es davon bedroht, die gegenwärtige Situation der Sozialwissenschaften in einem zu kurzfristigen und zu formalen Rahmen zu thematisieren. Weder läßt sich das Verhältnis der Sozialwissenschaften zu den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen nur vor dem Hintergrund der letzten 30 Jahre noch allein aus der Erfahrung einer zunehmenden Versozialwissenschaftlichung der Gesellschaft angemessen begreifen. Es ist das Verdienst der Studie von A. EVERS und H. NOWOTNY (1987, 1989) auf diese Gefahren aufmerksam gemacht zu haben. Indem sie aus einer makrosoziologischen Perspektive die Armutsdebatte im 19. Jahrhundert mit der gegenwärtigen Diskussion zur Risikogesellschaft hinsichtlich des Verhältnisses von Politik, sozialen Bewegungen und sozialwissenschaftlichem Wissen vergleichen, machen sie zweierlei deutlich: zum einen hat sozialwissenschaftliches Wissen nicht erst seit den sechziger Jahren erheblichen Einfluß auf die Definition gesellschaftlicher Problemlagen. Zum anderen zeigen die Autoren, daß die Sozialwissenschaften keineswegs eine gleichsam neutrale Beobachterposition gegenüber der gesellschaftlichen Realität einnehmen, aus der heraus das Problem nur darin besteht, daß diese Realität nun mit den eigenen Deutungsmustern durchtränkt ist; der historische Rückblick läßt A. EVERS und H. NOWOTNY vielmehr zu dem Ergebnis kommen, daß die „Sozialwissenschaften durch ihre symbolische Funktion, nämlich am Aufbau von sicherndem Wissen mitzuwirken, unmittelbar an der erreichten Versicherung beteiligt (waren). ... Wissen – insbesondere der Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens – kommt bei der Konstruktion, aber auch Destruktion von Sicherheiten eine unserer Meinung nach so gewichtige Rolle zu, daß es uns gerechtfertigt erschien, den Zusammenhang von Formen und Veränderungen von Wissensstrukturen mit dem Charakter von Sicherheitserwartungen und Definitionen in den Mittelpunkt unserer Untersuchung zu stellen“ (EVERS/NOWOTNY 1987, S. 303f.). Es mag dahingestellt bleiben, ob die Rolle der Sozialwissenschaften sich durchgängig in der von A. EVERS und H. NOWOTNY beschriebenen Weise im Sinne des Offenhaltens der Gestaltbarkeit der Gesellschaft und der Produktion sichernden Wissens kennzeichnen läßt; wichtiger erscheint hier, daß mit dieser Studie der Verwendungsforschung zwei oft vernachlässigte Perspektiven eröffnet werden: gegenüber dem vorherrschenden dualen Modell, das im Kern nur zwischen den Wissensproduzenten hier und den Anwendern dort unterscheidet, wird *erstens* die Aufmerksamkeit auf das vielschichtige und konflikthafte Zusammenwirken der Sozialwissenschaften mit anderen Teilsystemen und ihren Institutionen gelenkt (vgl. NOWOTNY 1990). *Zweitens* zeigt die Studie, daß es *inhaltliche* Zusammenhänge gibt, die den Stellenwert der Sozialwissenschaften in den jeweiligen historischen Konfigurationen mitbestimmen. Eine gegenwartsdiagnostisch interessierte Verwendungsforschung sucht deshalb an dieser Stelle nicht nur systematischen Anschluß an die Sozialgeschichte, sondern stellt sich auch die Frage nach der Spezifik der verwendeten Wissensformen und ihrer Karrieren im historischen und aktuellen Gestrüpp der Beteiligten.

Es mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, wenn man darauf hinweist, daß es der erste entscheidende Schritt der Verwendungsforschung war, empirische Forschung zu betreiben. Denn im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern und den USA, die über eine lange Tradition empirischer Nutzungsforschung verfügen, gab es zwar im deutschsprachigen Raum auch eine Reihe von empirischen Projekten; aufs Ganze gesehen wurde das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Praxis jedoch in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen primär wissenschafts- bzw. gesellschaftstheoretisch diskutiert. Erinnert sei z.B. nur an den sogenannten Positivismusstreit (ADORNO u.a. 1972) oder die HABERMAS-LUHMANN-Debatte (1971) und die zahlreichen Folgekontroversen. In der Erziehungswissenschaft schließlich wurde das Theorie-Praxis-Problem gar zum konstitutiven Merkmal der Disziplin erklärt. Analog dem Wechsel von Wissenschaftsphilosophie und -theorie zur Wissenschaftsforschung versuchte nun die Verwendungsforschung diesen metatheoretischen Debatten zum Theorie-Praxis-Verhältnis empirische Forschung gegenüberzustellen. Gegenüber diesen „Debatten über Praxis ohne Praxiserfahrungen“ (BECK/BONSS 1989 b, S. 8; im Orig. kursiv) zielt die Verwendungsforschung auf die Analyse „real existierender Verwendungsfelder, professioneller wie nicht-professioneller, organisierter wie nicht-organisierter, öffentlicher und privater Art. In der Beschäftigung mit diesen Feldern versucht sich die Verwendungsforschung aus dem Schatten der großen Kontroversen ‚freizuforschen‘ und deren legitimes Erbe in einer veränderten Lern- und Erfahrungssituation anzutreten“ (BECK/BONSS 1985, S. 610).

Hält man dieser Programmatik die Liste der Projekte entgegen, so zeigt sich, daß das Spektrum der Analysen nicht so breit gestreut war, wie es die frühe Formulierung von U. BECK und W. BONSS erwarten ließ. Vor allem über den Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen im *Alltag* und im *Privatleben* fehlen bislang einschlägige Studien – sieht man einmal von einigen Hinweisen über die Erfahrungen mit Familienberatung im Alltag bei F. STRAUS, R. HÖFER und W. GMÜR (1988) und einem gerade in München laufenden Projekt ab, in dem die Muster der biographischen Verarbeitung der Therapieerfahrungen ehemaliger Psychiatriepatienten rekonstruiert werden (MUTZ/KÜHNLEIN 1991)⁷. Darüber hinaus bezog sich der überwiegende Teil der Analysen auf *strategische* Formen der Verwendung, während diskursive und andere – z.B. ästhetische – Aneignungsformen nahezu keine Rolle spielten. Im Mittelpunkt der meisten Studien standen dementsprechend die institutionalisierten Prozesse und Formen des Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen samt ihren organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen⁸. Dabei muß als ein Verdienst des Schwerpunktprogrammes festgehalten werden, daß gegenüber dem traditionellen Focus der Forschung auf die Politik (vgl. WINGENS 1988; BULMER 1987) nicht nur die Palette der Institutionen erheblich erweitert wurde, sondern auch eine Atmosphäre geschaffen wurde, die es erlaubte, sich in scheinbar abseitigere Felder zu begeben. So liegen mittlerweile Analysen aus dem Bereich der Industrie, der Sozialadministration, der Weiter- und Erwachsenenbildung, der Sozialarbeit und psychosozialen Beratung, dem Kriminaljustizsystem und dem Freizeitbereich vor.

Versucht man nun einen ersten Überblick über die im engeren Sinne empirischen Studien zu gewinnen und diese entsprechend ihren analytischen Zugängen zu ordnen, dann lassen sich die beiden folgenden Gruppen unterscheiden (vgl. BECK/BONSS 1989 b, S. 35 ff.):

- Da sind zum einen die Arbeiten zu nennen, deren Focus auf der *Analyse des situativ-handlungspraktischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen* liegt. Diese

Studien befassen sich überwiegend mit Situationen, in deren Mittelpunkt die Vermittlung bzw. Umsetzung systematisierten Wissens steht. Als einschlägig und für die Entwicklung des Schwerpunktprogrammes theoretisch folgenreich muß hier vor allem die Studie von W. KRONER und ST. WOLFF über die Verwendung theoretischen Wissens in *Ausbildungs-* bzw. *Unterrichtssituationen* im Rahmen der Ausbildung von Jugendleitern gelten (KRONER/WOLFF 1989; 1984; vgl. Abs. IV). Einen anderen Focus wählten E. SCHMITZ, H. BUDE und C. OTTO (1989): auf der Basis von Interaktionsprotokollen aus *Beratungsgesprächen* versuchten sie zu zeigen, daß „eine wohlinszenierte Beratung unter den Bedingungen ihrer Institutionalisierung im psychosozialen System des Wohlfahrtsstaates kaum gelingen kann“ (1989, S. 125). Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion eines idealtypischen Verlaufsmodells von Beratung entwickelten die Autoren die These, daß in der Konsequenz Beratung dann erfolgreich ist, „wenn der Ratsuchende sich am Ende der Beratung damit einverstanden erklärt, sein lebenspraktisches Handeln nach dem Kalkül eines verfügbaren Problemlösungsprogramms auszurichten“ (1989, S. 142). Aus dieser Logik folgt, daß die Verwendung von Beratungswissen letztendlich in einen „expliziten Zwang zu aufgeklärtem Handeln“ (1989, S. 143) mündet. Beratungsgespräche aus der Verbraucher-, psychologischen und genetischen Beratung waren auch Gegenstand der konversationstheoretisch angelegten Analyse von B. KNAUTH und ST. WOLFF (1989; vgl. Abs. IV), in der es um die handlungspraktische Organisation dieses besonderen Interaktionstypus ging; schließlich bildete die Beratungspraxis in einem Münchner Familienzentrum den Hintergrund der Studie von F. STRAUS, R. HÖFER und W. GMÜR (1988, vgl. dazu auch KEUPP/STRAUS/GMÜR 1989). Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand die Rekonstruktion des Beratungsprozesses aus der Sicht der Klienten und die Frage, wie das in der Beratung erworbene Wissen in den Familienalltag integriert wird. Mit der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis beschäftigen sich auch H. DAHEIM, J. KOLLMER, H. MESSMER und CH. OLSCHA (1989). Am Beispiel von *Ausbildungs- und Weiterbildungsseminaren* für kommunale Bedienstete zur Ausländerproblematik suchten die Autoren nach Lösungs- und Bearbeitungsformen für das „Kommensurabilitätsproblem“ (1989, S. 200), also dem Problem, wie die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis mit ihren je unterschiedlichen Ordnungsperspektiven und Wirklichkeitsauffassungen möglich ist. Ähnliche Fragestellungen wurden auch in der Reflexion eigener Erfahrungen im Kontext der *Unternehmensberatung* (BOLLINGER/WELTZ 1989) verfolgt. Neben den Studien des Schwerpunktprogrammes muß zu dieser Gruppe die Arbeit von E. KÖNIG (1990) zur Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung hinzugezählt werden.

Entsprechend den Forschungsinteressen dienten in den eben erwähnten Projekten meist Interviews, Interaktionsprotokolle oder eigene Erfahrungen als Materialbasis.

- Auf einer anderen Ebene liegen jene Studien, die sich aus einer makrotheoretischen Perspektive primär für die *innerinstitutionellen Selektionsmechanismen* interessieren und die die Metamorphosen des Wissens im Prozeß der institutionellen Nutzung verfolgen. Hierzu gehören die Studie W. BÖHM, M. MÜHLBACH und H.-U. OTTO über die Art und Weise der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Rahmen des Verfahrens zur Heimeinweisung in Jugendämtern (1989), die Gießener Untersuchung, die am Beispiel der Drogenproblematik die Bedingungen und Schwierigkeiten der Auftragsforschung und ihrer politischen Umsetzung auslotet (GIESEN/SCHNEIDER 1984; SCHNEIDER 1989), die Bremer Studie über die Verwendung soziologischen

- Wissens im Rahmen der Gesetzgebung zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG) (WEYMANN/ELLERMANN/WINGENS 1986; WEYMANN/WINGENS 1987, 1989; WINGENS/WEYMANN 1988 a, b) und die Arbeiten von V. RONGE (1988, 1989). Schließlich gehört zu dieser Gruppe die Bamberger Untersuchung von CH. LAU und U. BECK, die am Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung den Einfluß sozialwissenschaftlichen Wissens auf Struktur und Logik öffentlich-administrativer Begründungen und entsprechender politischer Begründungsstrategien analysiert haben (LAU/BECK 1989; BECK/LAU 1982, 1983; LAU 1984, 1989). Einen ähnlich weiten und historisch rückblickenden Rahmen spannt die schon erwähnte Studie von W. THOMSEN, R. HENSCHL, K. KÖRBER, R. TUTSCHNER und J. TWISSELMANN (1988; HENSCHL u.a. 1989), in der exemplarisch die Volkshochschule in Bremen und die Kreisvolkshochschule in Norden hinsichtlich des „Wirksamwerdens sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen während der Zeit von 1972 bis Mitte der 80er Jahre“ (1988, S. 1) verglichen werden.
- Neben den bereits erwähnten und im Umfeld des Schwerpunktprogrammes geförderten bzw. rezipierten Studien gibt es aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft eine Reihe weiterer einschlägiger Beiträge, die sich mit den institutionellen Selektionsmechanismen und Verwendungsformen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens beschäftigen. Hierzu gehören die Arbeiten von P. ZEDLER über den Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens auf die Schulentwicklungsplanung (1989; 1990), die Analyse von B. SCHWENK und L. v. POGRELL (1989) über den Stellenwert pädagogischer Aspekte bei der Rechtsprechung und die thematisch ähnlich gelagerte Untersuchung von P. FAUSER (1989) über das Verhältnis von Recht und Pädagogik am Beispiel der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Institutionelle Dimensionen spielen weiterhin eine Rolle in dem Erfahrungsbericht von W. E. SPIESS über die „Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung“ (1989), in einer Studie über die Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit (LÜDERS 1990 a) und in dem zur Zeit am Zentrum für Lehrerbildung in Bielefeld laufenden Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“, das unter verschiedenen Aspekten die Wirkungen des Einflusses sozialwissenschaftlichen Wissens in der Lehrerbildung untersucht (vgl. BOMMES/SCHERR 1989; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1990).
- Basis in diesen Projekten waren vorwiegend Dokumentenanalysen und Experteninterviews, wobei wiederholt – z.B. bei BÖHM u.a. (1989), LAU/BECK (1989), BOMMES/SCHERR (1989) – bei der Auswertung auf argumentationsanalytische Verfahren zurückgegriffen wurde.

Lassen sich diese zuletzt genannten Arbeiten vergleichsweise problemlos der Unterscheidung von interaktions- und institutionenbezogenen Analysen zuordnen, so wurden darüber hinausgehend in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Verwendungsdiskussion einige Studien publiziert, die sich gleichsam gegen dieses Raster sperren. Im Mittelpunkt dieser Analysen steht der Umgang mit pädagogischem Wissen in der *Öffentlichkeit* bzw. in den *Medien* (WINKLER 1990). So untersuchen beispielsweise H.-H. KRÜGER, J. ECARIUS und H.-J. v. WENSIERSKI Muster der Trivialisierung pädagogischen Wissens in der Jugendzeitschrift BRAVO (1989; WENSIERSKI 1988), während U. BRACHT und H. ZIMMER (1989) die Allgemeinbildungsdiskussion in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) in den Jahren 1977–1987 genauer unter die Lupe nehmen. H. DRERUP (1990) schließlich folgt den Spuren der Gesamtschulforschung in der Presse.

Mag dieser kursorische Blick über die Projekte zunächst nur die Heterogenität der Themen und Felder sichtbar werden lassen, so ist ihnen allen gemeinsam, daß sie die Frage nach dem praktischen Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen mit Hilfe empirischer Forschung zu beantworten versuchten. An diesen Anspruch zu erinnern, erscheint wichtig, da zum einen schon ein Teil der Beiträge in den einschlägigen Readern den Empiriebegriff sehr weit faßten (vgl. z.B. EVERS/NOWOTNY 1989; KREISSL 1989). Zum anderen häuft sich – auch innerhalb der Erziehungswissenschaft – jener Typus von Abhandlungen, die zwar die Verwendungsthematik in den Mittelpunkt rücken, jedoch auf vertiefende empirische Erhebungen und Analysen weitgehend verzichten (vgl. z.B. REBEL 1989; DEWE 1988). Ähnlich ist z.B. von den insgesamt 22 Beiträgen in den beiden aktuellen Readern von E. KÖNIG und P. ZEDLER (1989 a) und HG. DRERUP und E. TERHART (1990) gerade mal die Hälfte, wenn man einen weiten Begriff von Empirie anlegt, also auch Erfahrungsberichte akzeptiert, empirisch durch eigene Daten fundiert. Dies wäre als solches eine gute Mischung, lägen ausreichend empirische Daten vor. Genau dies ist nicht der Fall (vgl. WINKLER 1990, S. 22).

Damit soll kein Argument gegen theoretische Reflexionen und Studien formuliert werden. Im Gegenteil, dieser Erinnerung an ursprüngliche Ansprüche liegt nur die Einschätzung zugrunde, daß das Innovationspotential der empirischen Forschung für die Theoriebildung in diesem Bereich noch keineswegs ausgeschöpft ist, so daß der Verzicht auf Forschung den eigentlichen Gewinn zu verspielen droht.

III.

Der Überblick über die vorliegenden Projektberichte konnte leicht den Eindruck eines bunten Sträußchens von Analysen vermitteln, deren einzige Gemeinsamkeit die Nutzung des Begriffes „Verwendung“ ist. Und in der Tat: betrachtet man die Studien im Detail, so werden große Divergenzen in der Konzeptualisierung des Gegenstandes, dem theoretischen Verständnis von „Verwendung“, dem methodologischen Vorgehen und den theoretischen Konsequenzen sichtbar. Auf dieser Basis von Verwendungsforschung im Sinne eines einigermaßen homogenen Forschungsbereiches zu sprechen, bedarf entweder mutiger Abstraktion und Kondensierung oder der gezielten Gewichtung einzelner Projekte und Ergebnisse⁹. So findet denn die Verwendungsforschung der Sache nach ihre Einheit vor allem in den Überblicksartikeln von U. BECK und W. BONSS (1984; 1985; 1989 b). Diese lieferten nicht nur griffige Sprachspiele, mit deren Hilfe die Heterogenität der Projekte zumindest teilweise gebündelt werden konnte, sondern zugleich auch Anlässe für Anschlußkontroversen und Folgedebatten in anderen Disziplinen.

Folgt man nun dem Verständnis von U. BECK und W. BONSS, dann bestand die zentrale theoretische Innovation der „revidierten Verwendungsforschung“ in der Neukonzeptualisierung des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen einerseits und dem praktischen Umgang mit diesem andererseits (vgl. zum folgenden BECK/BONSS 1984, S. 382ff.). Traditionell wurde Verwendung als Anwendung im Sinne des Trichters gedacht. Dabei erschien aus der Perspektive der Wissenschaft die Praxis als rationalisierungs- und aufklärungsbedürftig. Entsprechend dieser Vorstellung eines Rationalitätsgefälles zwischen Wissenschaft und Praxis wurde Verwendung im Sinne eines Ableitungsverhältnisses, also als die eindimensionale Übernahme systematisierten Wissens in die Praxis bzw. als dessen „richtige“ Umsetzung und Anwendung in praktischen Entscheidungen und Programmen konzeptualisiert. In

diesem Modell konzentrierte sich die Forschung weitgehend auf die Nachzeichnung einzelner Anwendungsverläufe, auf das Aufspüren der Widerstände, Faktoren und Kontexte, kurz der Selektionsfilter, die eine „richtige“ Anwendung verhinderten, und auf die Eruiierung möglicher Strategien der Verbesserung des Transfers.

Auch wenn heute vermutlich niemand mehr dieses Modell in Reinform vertreten würde und die Kritik mittlerweile das theoretische wie praktische Scheitern deutlich gemacht hat (DRERUP 1987), so sind dennoch zentrale Aspekte dieses Modells für weite Forschungsfelder nach wie vor bestimmend und in einer Vielzahl von Analysen präsent. Dies gilt für weite Teile der amerikanischen Nutzungs- und Diffusionsforschung (vgl. HOLZNER/KNORR/STRASSER 1983; HELLER 1986) ebenso sehr wie für einige Bereiche der Soziologie und der empirischen Pädagogik in der Bundesrepublik. Wenn beispielsweise B. KRAAK fragt, „welche Merkmale wissenschaftliche Aussagen haben (müssen), wenn sie anwendbar sein sollen“ (1987), dann kommt darin die Hoffnung zum Ausdruck, via empirisch „geprüfter Theorien über Wegbedingungen, deren Auswirkungen und Möglichkeiten zur Herstellung, sowie über zusätzliche Bedingungen für den Zielsachverhalt“ (1987, S. 47) das Anwendungsproblem technologisch lösen zu können (vgl. ECKERLE/PATRY 1987; ECKERLE 1987; 1988). Doch auch wo derartige Erwartungen nicht mehr bestehen bzw. technologische Konzepte als ungeeignet abgelehnt werden, trifft man immer wieder auf die Forderung, die Bedingungen der praktischen Umsetzung systematisierten Wissens zu analysieren, um sie dann doch möglicherweise von seiten der Wissenschaft beeinflussen zu können: „Verstärkt gilt es, die Faktoren zu thematisieren, die eine ‚angemessene‘ Rezeption pädagogischen Wissens in der Praxis fördern“ (KÖNIG/ZEDLER 1989 b, S. 15f.).

Diesem wissenschaftszentrierten Verständnis von Verwendung setzt die „revidierte Verwendungsforschung“ ein in jeder Hinsicht verschiedenes Konzept entgegen. Statt von einem Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und Praxis geht die Verwendungsforschung von einem *Rationalitätsbruch* aus. Sozialwissenschaftliches Wissen unterscheidet sich demzufolge gegenüber anderen Wissensformen nur im Hinblick auf die spezifischen Produktionsbedingungen und die in Anspruch genommenen Rationalitätskriterien¹⁰. Die Differenz ist eine qualitative im Hinblick auf die Standards, eine graduelle im Hinblick auf die zugrundeliegenden Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, in jedem Fall keine hierarchische. In dieser Perspektive meint Verwendung nicht die eindimensionale Übertragung auf und „Anwendung“ von Ergebnissen in praktische Entscheidung- und Handlungssituationen, sondern verweist auf den komplexen „Umgang“ mit wissenschaftlichen Deutungsmustern und Interpretationen in der Praxis selbst. Gegenüber dem traditionellen Trichtermodell nimmt die „revidierte Verwendungsforschung“ somit einen radikalen Perspektivenwechsel vor: nicht mehr die Nutzung und Diffusion des systematisierten Wissens in der Praxis aus der Sicht der Wissenschaft steht im Mittelpunkt, sondern die Aneignungsprozesse und Bedingungen der Praxis selbst. „Aus der Perspektive der jeweiligen Handlungsfelder stellt sich dieser ‚Umgang‘ als ein aktiver *Adaptionsprozeß* dar, in dessen Verlauf selbst nachgefragte oder vorgefundene Deutungsmuster eines anderen Typs auf die eigenen Referenzpunkte bezogen, ‚kleingearbeitet‘, nach Maßgabe der eigenen Rationalität integriert und selbst verändert werden“ (BECK/BONSS 1985, S. 611). Betont wird damit zunächst die *Autonomie der Praxis* im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, während zugleich alle Erwartungen bezüglich einer Überbrückung dieses Bruchs bzw. einer Beeinflussung und Steuerung des praktischen Umganges mit Wissen von seiten der Wissenschaft gedämpft bzw. zurückgewiesen werden.

Zugleich verändert sich im Prozeß der Verwendung das adaptierte Wissen selbst. Seine „Übersetzung“ in die jeweiligen institutionellen und alltäglichen Handlungskontexte, die Kleinarbeitung „großer“ Theorien und Konzepte in handhabbare Strategien und öffentlichkeitswirksame Argumente, die Einverleibung wissenschaftlicher Hypothesen in politische Entscheidungsprozesse implizieren eine Dekontextualisierung des genutzten Wissens im Sinne des Herauslösens bzw. -brechens aus den jeweils konstitutiven theoretischen und methodologischen Rahmen. Die unter den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion entstandenen Wissensbestände „werden auf die alltagsweltlichen oder institutionellen Handlungszwänge bezogen, reformuliert und hierdurch zugleich neu konstituiert. Alle Stufen und Wege der „Verwendung“ sind mit derartigen Reinterpretationen gepflastert, die die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse ihrer Sozialwissenschaftlichkeit entkleiden und sie in das jeweils herrschende Problem- und Situationsverständnis integrieren“ (BECK/BONSS 1984, S. 393)¹¹. Sozialwissenschaftliches Wissen verschwindet also gleichsam im Prozeß seines Praktischwerdens, indem es seinen besonderen Charakter als wissenschaftliches Wissen verliert und in andere Wissensbestände eingeschmolzen wird. Diese These hat zwei Pointen: zum einen impliziert sie, daß das Verschwinden des sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis geradezu ein Erfolgskriterium wird und daß die Nichtidentifizierbarkeit sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der angestrebte Normalfall sein müßte. Zum anderen hat dies zur Folge, daß eine „erfolgreiche Verwendung dort, wo sie den Gipfelpunkt der Selbstverständlichkeit erreicht hat, umschlagen (kann) in ein Überflüssigwerden“ (BECK/BONSS 1984, S. 393) des zur Verfügung stehenden sozialwissenschaftlichen Wissens, was nichts anderes bedeutet, daß die bekannten Klagen über die Irrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens paradoxerweise ein Indikator für den weitreichenden Einfluß eben dieses Wissens sein können.

So populär diese Thesen mittlerweile auch sind: sie sind innerhalb und außerhalb des Schwerpunktprogrammes nicht unwidersprochen geblieben. So betonen M. WINGENS und ST. FUCHS (1989), daß U. BECK und W. BONSS ihre These von der nichthierarchischen, qualitativen Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen nicht konsequent durchgehalten haben. Indem U. BECK und W. BONSS auf die HABERMAS'sche These von der Handlungsentlastetheit zur Kennzeichnung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion rekurrieren, „führen sie – durch die Hintertür – die inzwischen hinlänglich diskreditierte These eines signifikanten Rationalitätsgefälles zwischen (Sozial)Wissenschaft und Praxis wieder ein und fallen damit wieder hinter den Perspektivenwechsel der neueren Verwendungsforschung zurück“ (WINGENS/FUCHS 1989, S. 212). Ihr Ausweg besteht in einer konstruktivistischen Perspektive, derzufolge sozialwissenschaftliches Wissen erst in sozialen Interaktionen, Etikettierungsprozessen und Abgrenzungsleistungen als solches konstituiert wird. Ihre zentrale Frage lautet dementsprechend: „Wie wird in bestimmten gesellschaftlichen Institutionen sozial produziertes und als ‚(sozial)wissenschaftlich‘ etikettiertes Wissen durch andere gesellschaftliche Institutionen ‚re-konstruiert‘ und ‚verwendet‘?“ (WINGENS/FUCHS 1989, S. 212)¹².

Auf konstruktivistische Annahmen greifen in ihrer Auseinandersetzung mit der BECK/BONSS-Position auch ST. WOLFF, B. KNAUTH und W. KRONER in ihren Projekten zurück. Ausgangspunkt ihrer Kritik ist das Identifizierungsproblem: Wenn erfolgreiche Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens letztendlich auf die „Nichtidentifizierbarkeit der soziologischen Erkenntnis hinausläuft“ (BECK/BONSS 1984, S. 393), dann steht die Verwendungsforschung vor dem schwerwiegenden Problem, wie das adaptierte Wis-

sen überhaupt aufgespürt werden kann. Dieser Paradoxie könne man nur entkommen, wenn man darauf verzichtet, Verwendung als Transformation von Wissensbeständen und Semantiken zu denken (vgl. KNAUTH/WOLFF 1989, S. 399ff.), und stattdessen Verwendung als eine soziale Praxis, als eine „Handlungsform“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 403ff.; KRONER/WOLFF 1984) konzeptualisiert. Die Frage lautet dann, mit Hilfe welcher interaktiv erbrachten Leistungen der soziale Tatbestand „Verwendung“ konstituiert wird. Ein dritter und für die Theoriebildung folgenreicher Einwand wurde von V. RONGE formuliert. Aus seiner Sicht konzentrieren sich U. BECK und W. BONSS mit ihren Thesen zu sehr auf das individuelle Bewußtsein und auf Interaktionssituationen, während institutionelle Verwendungskontexte in ihrer Spezifik unberücksichtigt blieben (RONGE 1989, S. 335). Es mag dahin gestellt bleiben, ob die Kritik von V. RONGE bei genauer Lektüre haltbar ist; wichtiger ist hier, daß sie einen Ausgangspunkt für eine m.E. bislang zu wenig beachtete Forschungsperspektive darstellt, derzufolge sich im Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung und Verwissenschaftlichung zunehmend Subsysteme, V. RONGE spricht von „hybriden Scharnierinstitutionen“ (1989, S. 336), ausbilden, innerhalb derer sich spezifische Muster der Verwendung institutionalisieren.

Beide zuletzt genannten Ansätze – Verwendung als Handlungsform und Verwendung in hybriden Kontexten – können als die bislang konsequentesten Lernerfahrungen aus der Verwendungsdiskussion verstanden werden, so daß ein eingehender Blick auch für die erziehungswissenschaftliche Diskussion, in die beide bislang nahezu keinen Eingang gefunden haben, neue theoretische Herausforderungen verspricht.

IV.

Verwendung als *Handlungsform* zu begreifen, heißt methodologisch den Blick auf die interaktiv erbrachten Handlungsvollzüge der Teilnehmer zu richten. In diesem Sinne ist „die Arbeit an und mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis eine praktische Aufgabe“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 450), die je nach Kontext spezifisch gelöst werden muß. Damit bedeutet Umwendung zunächst nichts anderes als die Herstellung einer Ähnlichkeit „zwischen Wissenschaft und dem, was in der betreffenden Situation zu tun ‚ansteht‘“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 451). Herstellen von Ähnlichkeitsrelationen wiederum kann verstanden werden als „Kontrastierung und damit zugleich als Relationierung *zweier Sprachspiele*, wobei beide gerade durch das Voneinanderabheben als soziale Tatbestände an Gestalt, d.h. an Begrenzung gewinnen“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 453). Diese Relationierungsprozesse sind situationsspezifisch, so daß es weder um die einfache Übernahme von zur Verfügung stehenden Wissensbeständen noch um die Übertragung gesellschaftlich anerkannter oder disziplinär angebotener „Ähnlichkeitsrelationen“ – z.B. in Form von Theorie-Praxis-Konzepten – auf unterschiedliche Situationen geht, sondern um die „Feineinstellung der Unterschiedlichkeit von Wissenschaft (aber auch dem gesellschaftlichen Alltag) zu dem, was hier vor Ort richtig und zu tun ist. Erfolgreiche ‚Verwendung‘ ist im verwendungssoziologischen Sinne *qualifizierte* ‚Nicht-Verwendung ...‘ (KRONER/WOLFF 1989, S. 115f.). Wie derartige „Feineinstellungen“ handlungspraktisch vollzogen werden, wurde empirisch an Beispielen aus einer Fortbildung von Jugendleitern (KRONER/WOLFF 1989) und Beratungsgesprächen (KNAUTH/WOLFF 1989) analysiert. Rekonstruiert wurden dabei nicht nur die formalen Handlungs-, Gesprächs- und Argumentationsmuster, mit deren Hilfe Verwendungssituationen handlungspraktisch konsti-

tuert werden; zugleich wurde sichtbar, daß sich für alle Beteiligten die soziale Situation Verwendung durch eine interaktiv erzeugte *doppelte Differenz* einstellt: die analysierten Situationen zeichneten sich demnach dadurch aus, daß sich die Beteiligten interaktiv einerseits gegenüber Wissenschaft, andererseits gegenüber dem Alltag abgrenzten. Zwar blieben beide „Welten“ gleichsam im Hintergrund präsent, doch beruhte „die Verständigung der Beteiligten im Verwendungsprozeß ... gerade auf der gemeinsamen Aufrechterhaltung einer erkennbaren Differenz zu den jeweiligen gesellschaftlichen Bezugssystemen“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 116). Die Autoren bezeichnen solche Interaktionssysteme als „hybride Kontexte“ und als „den eigentlichen gesellschaftlichen Ort von ‚Verwendung‘“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 116f.)¹³. Verwendung ist dann als eine eigenständige Handlungsform zu begreifen, in der zugleich zwei „Welten“, Wissenschaft und Alltag, *zueinander in Beziehung gesetzt* werden, wobei zugleich „auch eine klare *Differenzierung* zwischen diesen Funktionsbereichen erfolgt“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 413).

Letztendlich kommen ST. WOLFF u.a. auf der Basis ihrer Interaktions- und Gesprächsanalysen zu einer analogen Position wie V. RONGE. Auch für ihn ist die Ausbildung von „intermediären Subsystemen“ zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen der zentrale Bezugspunkt für die Verwendungsforschung. Kennzeichnend für diese ist die Ausbildung einer eigenen Binnenrationalität, die weder den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion noch den Bedingungen alltäglichen Handelns folgt. Institutionell betrachtet stellt sich damit die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Ausbildung eigener anwendungsbezogener Institutionen – wie z.B. Ressortforschungseinrichtungen (RONGE 1988) – und anwendungsbezogener Wissenschaftsdisziplinen dar, wobei der gängigen Meinung folgend hier auch die Pädagogik eingeordnet wird (RONGE 1989, S. 340). Kennzeichnend für diese Disziplinen sei, daß sie „sich von akademischen Disziplinen durch die Internalisierung von ‚praktischen‘ Aufgaben, das heißt die teilweise Aufgabe der ‚Handlungsentlastetheit‘, unterscheiden“, daß sie „thematisch quer zu ihren akademischen Pendants zugeschnitten sind, somit im Rahmen einer Mehrzahl von Bezugsdisziplinen *unter anderem auch* Sozialwissenschaft(en) einschließen“ und daß sie „nicht vor der Tür der politischen Dezision verharren müssen, sondern in erheblichem Maße an der Dezision beteiligt werden“ (RONGE 1989, S. 341).

Der Gewinn dieses Zuganges ist nicht nur, daß die handlungspraktische und die institutionentheoretische Perspektive offenkundig problemlos aufeinander bezogen werden können und daß das Konzept der hybriden Strukturen schnell Anschluß findet an die systemtheoretischen Diskurse à la N. LUHMANN (vgl. KNAUTH/WOLFF 1989, S. 414f.) oder an R. MÜNCH mit seinem Konzept der „Interpenetration unterschiedlicher Handlungssphären“ (MÜNCH 1984); wichtiger erscheint, daß die Gleichzeitigkeit diskreter Handlungslogiken und die daraus resultierenden handlungspraktischen und institutionellen Dynamiken empirisch und theoretisch präziser beschrieben werden können¹⁴.

V.

Die Ergebnisse der Verwendungsforschung führten nicht nur zu der Weiterentwicklung jener eben skizzierten Ansätze. Ein weiterer, heute in seinen Auswirkungen noch nicht einmal vollständig absehbarer und ausgereizter Effekt war, daß in neuer Weise die Identität der sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur Debatte stand¹⁵. Waren die bisherigen

Kontroversen um die Funktion und Leistungen sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung weitgehend Kontroversen zwischen wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Paradigmen, so unterläuft gleichsam die Verwendungsforschung, ähnlich wie weite Teile der jüngeren Wissenschaftssoziologie, diese Debatten. Die Versozialwissenschaftlichung weite Teile der Gesellschaft führt zu einer Art allgemeinen „Vernutzung“ (BONSS/HARTMANN 1985 b, S. 15) sozialwissenschaftlichen Wissens, die die Glaubwürdigkeit, die Exklusivität und seinen bislang behaupteten epistemologischen Status brüchig werden läßt. Gleichsam jenseits der seit den sechziger Jahren eingespielten disziplinären Schematisierungen zwischen Sozialtechnologie und Aufklärung, um den beziehungsreichen Titel des Readers (BECK/BONSS 1989 a) aufzugreifen, wird die soziale Konstruiertheit des Wissens für alle sichtbar. Wo sich jede Interessengruppe ihren „Hauswissenschaftler“ hält, erscheint sozialwissenschaftliches Wissen für alle Beteiligten zunehmend als relativ, sozial verfügbar und seiner bisherigen Ansprüche beraubt. Hinzu kommt, daß diese Entzauberung traditioneller Wissenschaftskriterien und -ansprüche nicht auf das disziplinäre Selbstverständnis beschränkt bleibt: in ihrem Windschatten werden auch die Gegenstände der Analyse verflüssigt. Realität erscheint zunehmend, und nicht nur den Erkenntnistheoretikern, als ein „Basar von Wirklichkeiten“ (WAHL/HONIG/GRAVENHORST 1985), so daß letztendlich das Wirklichkeitsverständnis und -verhältnis der Sozialwissenschaften selbst zum Problem wird (MATTHES 1985; BONSS/HARTMANN 1985 a).

Es ist leicht nachvollziehbar, daß sich aus derartigen Überlegungen kitzelige Probleme bezüglich der Funktion, der Kriterien, der Standards und der Legitimierung wissenschaftlicher Arbeit ergeben. Wie können Funktion und Leistung sozialwissenschaftlicher Forschung gegenüber den diversen Verwendungskontexten angemessen beschrieben werden, wenn erstens die bisherigen Schemata fragwürdig werden und zweitens sich herausstellt, daß die Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis im hohen Maße situationsspezifisch und kontextabhängig erfolgen? Und welche (allgemeinen?) Standards und Kriterien bieten dann noch tragfähige Unterscheidungen? Hinter den theoretischen Herausforderungen verbergen sich jedoch auch brisante gesellschafts- und wissenschaftspolitische Fragen bezüglich der Legitimation, Rolle und Aufgaben der Sozialwissenschaften in einer sozialwissenschaftlich informierten Gesellschaft. Zwischen Sinnstiftung, Kompensation und Überflüssigwerden bewegen sich dabei die bekannten Antworten. Eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung mit diesen Fragen hat man mit Ausnahme des oben erwähnten Readers (BONSS/HARTMANN 1985 a) jedoch bisher erfolgreich vermieden. Auf die Dauer jedoch werden die aus der Empirie der Verwendungsforschung sich ergebenden wissenschaftstheoretischen und -politischen Provokationen nicht unter dem Deckel gehalten werden können; dies schon deshalb nicht, weil voraussichtlich irgendwann auch die vorliegenden Bücher außerhalb des Wissenschaftsbetriebes auf neugierige Leser mit eigenen Verwendungsinteressen und -bedingungen stoßen werden.

Bislang wurden diese Diskussionen vor allem im Hinblick auf die Soziologie geführt. Soweit die Ergebnisse der Verwendungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft überhaupt in die disziplinären Selbstverständigungsdebatten einbezogen wurden, geschah dies eher im Sinne einer Reformulierung traditioneller Ansprüche¹⁶. Gegenüber derartigen Rettungsversuchen lassen sich die Ergebnisse der Verwendungsforschung jedoch auch in einem radikaleren Sinne als empirisch begründete Kritik am Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als „Wissenschaft von und für die Praxis“ lesen. Wenn

die These richtig ist, daß es die handlungspraktisch vollzogenen Abgrenzungs- und Aneignungsleistungen der Praktiker sind, die letztlich über die praktische „Relevanz“ und die „Reichweite“ disziplinären Wissens entscheiden, dann erweist sich das so häufig apostrophierte handlungspraktische Selbstverständnis der Pädagogik als ein ungedeckter Scheck. Implizit käme es zu einer Umpolung der Definitionsmacht: welches Wissen als „praxisrelevant“ erscheint und welches nicht, entscheiden die Praktiker im konkreten Umgang und die institutionellen Selektionsfilter, nicht die Disziplin und ihre Angehörigen (vgl. LÜDERS 1990 b). Die disziplinären Selbstetikettierungen mögen im „Selbstbedienungsladen“ (BECK/LAU 1983, S. 167) der Konzepte als Werbestrategie hilfreich sein; eine empirisch tragfähige Beschreibung der Disziplin leisten sie nicht¹⁷.

VI.

Fragt man zum Schluß welche Desiderate vor allem für die Erziehungswissenschaft nach diesem kurzen Durchgang durch die Literatur angesichts des derzeitigen Forschungs- und Diskussionsstandes übrigbleiben, dann erscheinen fünf Aspekte vorrangig. *Erstens* bedarf es gleichsam in Fortführung der bisherigen empirischer Analysen, die den Alltag und nicht-strategische Formen der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in den Mittelpunkt stellen. Wir wissen wenig darüber, ob und in welcher Weise z.B. Eltern erziehungswissenschaftliches Wissen „verwenden“ oder in welcher Weise sozialwissenschaftliche Deutungsmuster bei der Bewältigung privater und existentieller Probleme oder bei der Biographisierung des eigenen Lebens (vgl. POLLAK 1989) eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund erweist sich genaugenommen die Rede von der „Versozialwissenschaftlichung bzw. Pädagogisierung des Alltags“ als empirisch ungedeckt. *Zweitens* erscheint es mir vor allem für die Erziehungswissenschaft aussichtsreich, ihre eigene und die von ihr mittel- und unmittelbar betreute Praxis verstärkt unter der Perspektive „hybrider“ Strukturen zu analysieren. Wenn man schon am handlungswissenschaftlichen Selbstverständnis der Pädagogik festhält, dann ließe sich dieses u.U. theoretisch fruchtbar als intermediäres System zwischen Erziehungswissenschaft und Berufspraxis beschreiben. Darüber hinaus bietet sich diese Perspektive auch für die Analyse der eigenen Studiengänge, der dabei stattfindenden Aneignungsprozesse (vgl. LÜDERS 1989, S. 222ff.)¹⁸, ebenso für die Analyse der fortschreitenden Ausweitung und Differenzierung des Berufs- und Praxisfeldes einschließlich der darin eingelagerten Berufspraxis und für die Analyse von Erscheinungs- und Repräsentationsformen pädagogischen Wissens in der Öffentlichkeit (vgl. WINKLER 1990) an. Damit deutet sich die Notwendigkeit weiterer theoretischer Differenzierungen an. Zunächst wäre *drittens* statt der bisher vorherrschenden dichotomen Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis im Anschluß an W. N. DUNN und B. HOLZNER daran zu erinnern, daß der Umgang mit Wissen nicht nur eine Austauschbeziehung zwischen zwei Systemen darstellt, sondern eher einem Flußdelta gleicht: „Many streams flow to the sea or to the flood plain, and the streams branch repeatedly, flowing into each other. If we take a sample of water from the sea, there is no way of tracing the route by which it arrived, no way of identifying its sources – unless we comprehend the organized complexity of the delta as a whole“ (DUNN/HOLZNER 1988, S. 11). In der amerikanischen Diskussion konzentriert man sich deshalb seit längerem auf die Analyse von „knowledge systems“ im Sinne sozialer Systeme des Wissens, wobei dabei – was die Metapher des Deltas unterschlägt – auch rekursive Prozesse mitgedacht werden. R. F. RICH

(1981) spricht deshalb auch vom „knowledge cycle“. Gerade für den Bereich der Erziehungswissenschaft erscheint es mir langfristig unverzichtbar, sich auch der Frage zu stellen, wer neben den Hochschulen wo noch welche Art pädagogischen Wissens erzeugt, wie damit an anderer Stelle umgegangen wird und was dies für die Disziplin und ihre Wissensproduktion bedeutet. Darüber hinausgehend wird es *viertens* notwendig, an die in den letzten Jahren geführten Debatten über pädagogische Wissensformen anzuknüpfen, um zu einer Differenzierung der Kategorie des Wissens zu gelangen (vgl. auch die Beiträge in diesem Band). Die globalisierende Rede vom sozialwissenschaftlichen Wissen verbirgt, daß empirisch zunächst von einer Vielfalt von sozialwissenschaftlichen wie pädagogischen Wissensformen auszugehen ist. Zugleich erscheint es eher unwahrscheinlich, daß mit den unterschiedlichen Wissensformen in gleicher Weise umgegangen wird¹⁹. *Fünftens* scheint mir nach wie vor die Frage nach einem empirisch angemessenen Theorie-Praxis-Konzept der Disziplin offen. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse aus dem Schwerpunktprogramm, aber auch angesichts des offenkundigen Verschleißes traditioneller Gegenstandsbestimmungen und Selbstbeschreibungen, angesichts einer mittlerweile im Umgang mit Sozialwissenschaften erfahrenen, wenn nicht sogar gewitzten Gesellschaft und angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft während der letzten 30 Jahre im deutschsprachigen Raum scheint es mir durchaus noch nicht entschieden zu sein, ob und inwiefern das handlungswissenschaftliche Selbstverständnis auf Dauer haltbar sein wird. Es könnte auch hier sein, daß die eigene Erfolgsgeschichte zur tiefgreifenden Neuorientierung zwingt (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN in diesem Band).

Anmerkungen

- 1 Das Manuskript wurde am 31.12.1990 abgeschlossen.
- 2 Vgl. z.B. die Themenhefte der Zeitschrift „Soziale Welt“ (4/1984) und der „Zeitschrift für Rechtssoziologie“ (2/1988), die Sonderbände der Zeitschrift „Soziale Welt“ (BECK 1982; BONSS/HARTMANN 1985 a), die erste Bilanz (BECK/BONSS 1989 a) und eine Vielzahl weiterer Veröffentlichungen.
- 3 Vgl. beispielsweise und selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit für den Bereich Schule: OEHLISCHLÄGER 1978, zum Lehrerbewußtsein zusammenfassend: TERHART 1990; für die Sozialarbeit: WOLFF 1983; für die Weiterbildung: REBEL 1989; für die Politik: HORNSTEIN 1982 a, b; zum Technologie-Problem: ECKERLE/PATRY 1987; zur Irrelevanzdiskussion: HERMANN/OELKERS/SCHRIEWER/TENORTH 1983; HEID 1989, 1990.
- 4 Vgl. z. B. BULMER 1987; HOLZNER/KNORR/STRASSER 1983; DUNN/HOLZNER/ZALTMANN 1985; BEAL/DISSANAYAKE/KONOSHIMA 1986; HELLER 1986; KARAPIN 1986; LARSEN 1980; die Jahrgänge der Zeitschriften „Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization“ (1979 ff.), „Knowledge in Society“ (1988 ff.) und „Angewandte Sozialforschung“ (1973 ff.); Zusammenfassend für die Politik: WINGENS 1988.
- 5 Da die Vorgabe, den Umgang mit Wissen empirisch zu untersuchen, vor dem Hintergrund der deutschsprachigen Theoretischen Traditionen m.E. der wesentliche Schritt war, sollen auch bei diesem Literaturbericht vor allem die *empirischen* Studien und ihre theoretischen Konsequenzen, wie sie in der Selbstreflexion im Kontext des DFG-Schwerpunktprogrammes entwickelt worden sind, vorgestellt werden. Dies impliziert, daß die zahlreichen theoretischen Weiterführungen bzw. Übertragungen und Anwendungen der Ergebnisse aus dem Schwerpunktprogramm in anderen Feldern hier nur am Rande berücksichtigt werden können (vgl. auch die Fußnoten 7 und 9).
- 6 Vgl. unter diesem Gesichtspunkt Titel und Einleitung des Readers von U. BECK und W. BONSS (1989 a, b) und die Kommentare von H. TIETGENS (1990) zu der Bremer Volkshochschulstudie,

in der die Auseinandersetzung mit der Bildungsreform samt ihren Konsequenzen alle Abschnitte wie ein roter Faden durchzieht.

- 7 Angegeben wird hier wie im folgenden zunächst nur die problemlos zugängliche Literatur. Für nahezu alle Projekte, über die hier berichtet wird, liegen darüber hinaus mehr oder weniger schwierig zugänglich ausführliche Forschungsberichte, häufig in Form von „grauen Papieren“ und Berichten bzw. Anträgen an die DFG vor. Soweit diese offiziell – z.B. über Universitätsdruckereien – verfügbar sind, werden sie – sofern mir bekannt – ebenfalls angegeben. Nicht erwähnt werden dementsprechend die nur über private und interne Kontakte einsehbaren grauen Papiere bzw. Projektberichte – selbst wenn diese, wie im Fall des Münchner Projektes oder der Arbeiten von ST. WOLFF u.a. eine Veröffentlichung verdienen würden, da sie gegenüber den publizierten Aufsätzen und Kurzfassungen eine Reihe wichtiger und weiterführender Ergebnisse und Thesen beinhalten. Nur wenn keine – soweit mir bekannt – anderen Veröffentlichungen vorliegen, werden auch „graue Papiere“ zitiert.
- 8 Aus dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich zugleich, daß der Aspekt der *psychologischen* Voraussetzungen und Prozesse, der in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Studien z.B. über subjektive Theorien von Lehrern (vgl. TERHART 1990) oder zur Transferproblematik (vgl. z.B. MUTZECK 1988) eine zentrale Rolle spielt, hier kein Thema war.
- 9 Diese Kondensierungsleistung wird noch offenkundiger, wenn man zusätzlich jene Projekte, die zwar im DFG-Schwerpunktprogramm gefördert wurden, jedoch keine theoretischen Spuren im Selbstverständnis der „revidierten Verwendungsforschung“ hinterließen, mitberücksichtigen würde. So gab es, um nur ein Beispiel zu nennen, unter der Leitung von G. IRLE in den Jahren 1981-1983 an der Gesamthochschule Kassel ein Projekt zum „Forschungstransfer in die Schulpraxis“, in dem die Auswirkungen von Begleituntersuchungen analysiert wurden (vgl. IRLE/WINDISCH 1989). Theoretisch an der traditionellen Nutzungsforschung – und damit hinter die Positionen der „revidierten Verwendungsforschung“ zurückgehend – und methodologisch eher am quantifizierenden Paradigma orientiert, fand dieses Projekt in den diversen veröffentlichten Selbstbeschreibungen der Verwendungsforschung keine Berücksichtigung.
- 10 Innerhalb der amerikanischen Diskussion wurde diese These schon Ende der 50er Jahre von P. SNOW kulturtheoretisch mit Hilfe der Metapher von den „two communities“ entwickelt. Vertreter dieser Perspektive argumentieren, „that social scientists and policy makers live in separate worlds with different and often conflicting values, different reward systems, and different languages“ (CAPLAN 1979; S. 459; vgl. zusammenfassend und zur Kritik WINGENS 1988, S. 71ff.; vgl. auch KRONER/WOLFF 1986).
- 11 Eine in zentralen Momenten ähnliche Position samt ihren paradoxen Implikationen hat schon sehr früh W. CORNELISSEN (1976) vertreten. In den Diskussionen zur Verwendungsforschung wurde dieser Beitrag mit Ausnahme einiger Arbeiten von B. DEWE (DEWE 1986, 1988; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1990) glatt vergessen. Auch ich verdanke die Aufmerksamkeit auf diesen Text einer projektinternen, nichtsdestoweniger einschlägigen Literaturübersicht von R. KELLER (1990).
- 12 So plausibel dieser Ansatz auf den ersten Blick erscheint, so problematisch sind die methodologischen Implikationen. In der Konsequenz beschränkt er sich auf der Ermittlung der expliziten und impliziten Etikettierungen der Verwender (vgl. WINGENS/FUCHS 1989, S. 215), und damit letztendlich auf die Erhebung von Selbstetikettierungen. R. KELLER merkt deshalb zu Recht an, daß es sich bei diesem Vorschlag nicht mehr um Verwendungsforschung handelt, sondern um die „Untersuchung von Labelingprozessen“ (1990, S. 19).
- 13 Seit neuem verwenden die Autoren auch den Begriff der „Juxtaposition“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 414).
- 14 Vergleichsweise ausführlich analysiert worden sind die handlungslogischen Gleichzeitigkeiten an der Figur des „klinischen Soziologen“ (DEWE/RADTKE 1989; DEWE 1985).
- 15 Ausführlich zum Thema gemacht werden diese Probleme in dem Reader von W. BONSS und H. HARTMANN 1985 (a), wobei die Verwendungsforschung nur einen der virulenten Ausgangspunkte darstellt.
- 16 So z.B. steht im Mittelpunkt der Arbeit von B. DEWE und H.-U. OTTO das Interesse, „Kriterien und Möglichkeiten einer nicht-technizistischen Produktion und Applikation sozialwissenschaftlicher Problemdeutungen im disziplinären Rahmen“ der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu reflektieren (DEWE/OTTO, 1987, S. 287 f.). In der Auseinandersetzung mit den Thesen der Ver-

wendungsforschung einerseits und den Erfahrungen des Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesses während der letzten zwei Jahrzehnte andererseits geht es um eine Reformulierung des Anspruchs und des Selbstverständnisses der Sozialpädagogik als „angewandter, d.h. hier normativ-handlungsbezogener sozialwissenschaftlicher Disziplin“ (DEWE/OTTO 1987, S. 289).

Auch bei anderen Autoren werden in ähnlicher Weise die Ergebnisse der Verwendungsforschung zum Anlaß genommen, nach Strategien zur Verbesserung des Praxisbezuges (z.B. innerhalb der Ausbildung) und der Attraktivität der Disziplin in Öffentlichkeit und Praxis zu suchen bzw. entsprechende Forschungen zu initiieren (vgl. TIETGENS 1990, S. 63 ff.; KÖNIG/ZEDLER 1989 b, S. 15 ff.).

- 17 H.-E. TENORTH (1990) hat gezeigt, daß die Fortführung der Ergebnisse der Verwendungsforschung nicht nur das handlungswissenschaftliche Selbstverständnis unterlaufen, sondern auch andere Aspekte der disziplinären Selbstbeschreibung, wie z.B. die Frage nach der Verantwortung der Disziplin gegenüber ihren Außenwirkungen, unmittelbar tangieren.
- 18 Diesem Themenkomplex wird seit kurzem vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. So liegen eine Reihe von – teilweise unveröffentlichten – empirischen Erhebungen in Siegen (SCHADTKRÄMER 1987); Frankfurt (HORN 1991) und Hamburg (KOKEMOHR/MAROTZKI 1989) vor, deren Ergebnisse unter der hier skizzierten Fragestellung gleichsam querezulesen wären.
- 19 Untermauert werden kann dieser nach dem zuvor Gesagten auf den ersten Blick irritierende Verdacht z.B. durch Analysen zur Rezeption von Elternbriefen, die zeigen, daß Erziehungswissen in „veralltäglichter“ Form von den betroffenen Eltern offenbar im hohen Maße zur Kenntnis genommen wird (vgl. LÜSCHER/GIEHLER/STOLZ 1978). Ohne die Ergebnisse aus diesem Projekt überbewerten zu wollen, lassen sie dennoch Skepsis aufkommen. Demnach könnte es sein, daß manche These der „revidierten Verwendungsforschung“ sich einer allzu groben schematischen Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis bzw. von wissenschaftlichem und praktischem Wissen verdankt.

Literatur

- ADORNO, TH. W./DAHRENDORF, R./PILOT, H./ALBERT, H./HABERMAS, J./POPPER, K. R.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt / Neuwied 1972.
- BEAL, G. M./DISSANAYAKE, W./KONOSHIMA, S. (Hrsg.): Knowledge Generation, Exchange, and Utilization. Boulder / London: Westview Press 1986.
- BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven (Soziale Welt, Sonderband 1). Göttingen 1982.
- BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 381–406.
- BECK, U./BONSS, W.: Was will und wozu dient „Verwendungsforschung“? Einleitung zur Ad-hoc-Gruppe des DFG-Schwerpunktprogramms „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“. In: FRANZ, H.-W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985, S. 610–613.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989 (a).
- BECK, U./BONSS, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989 (b), S. 7–45.
- BECK, U./LAU, Ch.: Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien: Das Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Göttingen 1982, S. 369–394.
- BECK, U./LAU, Ch.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 165–173.
- BÖHM, W./MÜHLBACH, M./OTTO, H.-U.: Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 226–247.

- BOLLINGER, H./WELTZ, F.: Zwischen Rezeptwissen und Arbeitnehmerorientierung. Der Arbeitsbezug soziologischer Beratung von Unternehmen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 248–275.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Vom Umgang mit Wissensangeboten. Fallstudien zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Schulpraktikumsberichten (DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“, Arbeitspapier 3). Zentrum für Lehrerbildung, Bielefeld, Oktober 1989.
- BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung (Soziale Welt, Sonderband 3). Göttingen 1985 (a).
- BONSS, W./HARTMANN, H.: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse. In: Dies. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985 (b), S. 9–46.
- BRACHT, U./ZIMMER, H.: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 167–183.
- BULMER, M. (Hrsg.): Social Science Research and Government. Comparative Essays on Britain and the United States. Cambridge, New York u.a., Cambridge University Press 1987.
- CAPLAN, N.: The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. In: American Behavioral Scientist 22 (1979), S. 459–470.
- CORNELISSEN, W.: Zur Verbreitung und Umsetzung von sozialwissenschaftlichem Wissen in der Lebenswelt. In: Politische Bildung 5 (1976), S. 41–57.
- DAHEIM, H./KOLLMER, J./MESSMER, H./OLSCHA, CH.: Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 196–225.
- DEWE, B.: Soziologie als „beratende Rekonstruktion“. Zur Metapher des „klinischen Soziologen“. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 351–390.
- DEWE, B.: Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis. Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 3 (1986), S. 283–319.
- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- DEWE, B.: Die Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 231–248.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel. Bd. 1: Helfen im Sozialstaat. Neuwied/Darmstadt 1987, S. 287–326.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 46–71.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28). Braunschweig 1990, S. 291–320.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- DRERUP, H.: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 45–80.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.

- DUNN, W. N./HOLZNER, B.: Knowledge in Society: Anatomy of an Emergent Field. In: Knowledge in Society 1 (1988), S. 3–26.
- DUNN, W. N./HOLZNER, B./ZALTMAN, G.: Knowledge Utilization. In: HUSEN, T./POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol. 5, I-L. Oxford, New York u.a., Pergamon Press 1985, S. 2831–2839.
- ECKERLE, G.-A. (Hrsg.): Forschung, Wissensanwendung und Partizipation (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 4). Baden-Baden 1987.
- ECKERLE, G.-A. (Hrsg.): Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? (GFPP-Materialien Nr. 19). Frankfurt/M. 1988.
- ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 5). Baden-Baden 1987.
- EVERS, A./NOWOTNY, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt/M. 1987.
- EVERS, A./NOWOTNY, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Anmerkungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 355–383.
- FAUSER, P.: Recht und Pädagogik. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 53–72.
- GIESEN, B./SCHNEIDER, W.: Von Missionaren, Technokraten und Politikern. Deutungsmuster als Determinanten der Interaktion von Wissenschaftlern und Praktikern. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 458–479.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971.
- HEID, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. Ein Entwurf. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 111–124.
- HEID, H.: Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. In: BENNER, D./LENHART, V./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.–21. März 1990 in der Universität Bielefeld (25. Beiheft der Z.f.Päd.). Weinheim/Basel 1990, S. 56–67.
- HELLER, F. (Hrsg.): The Use and Abuse of Social Science. London/Beverly Hills, Sage, 1986.
- HENSCHEL, R./KÖRBER, K./THOMSEN, W./TUTSCHNER, R./TWISSELMANN, J.: Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 457–488.
- HERRMANN, U./OELKERS, J./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E.: Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (18. Beiheft der Z.f.Päd.). Weinheim/Basel 1983, S. 443–463.
- HOLZNER, B./KNORR, K.D./STRASSER, H. (Hrsg.): realizing social science knowledge. The Political Realization of Social Science Knowledge and Research: Toward New Scenarios. A Symposium in Memoriam PAUL F. LAZARSFELD. Wien/Würzburg: Physica-Verlag 1983.
- HORN, K.-P.: „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. (in diesem Band).
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. Zum Stand sozialwissenschaftlicher Jugendforschung und zum Problem der Anwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über Jugend in der politischen Praxis. In: aus politik und zeitgeschichte. beilage zur wochenzeitung das parlament. B. 3/82, 23. Januar 1982 (a), S. 3–37.
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Göttingen 1982 (b), S. 59–90.
- IRLE, G./WINDISCH, M. (unter Mitarbeit von HÄCKEL, G. und MAIWORM, F.): Forschungstransfer in die Schulpraxis. Was wissenschaftliche Begleituntersuchungen bewirken. Weinheim 1989.

- KADE, J./LÜDERS, CH./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft 1991 (In diesem Band).
- KARAPIN, R. S.: What's the use of social science? A review of the literature. In: HELLER, F. (Hrsg.): *The Use and Abuse of Social Science*. London/Beverly Hills, Sage, 1986, S. 236–265.
- KELLER, R.: Verwendung: Annäherungen. Papier zum Projekt „Verwendung psychologischen Wissens“. Münchner Projektgruppe für Sozialforschung. Unveröffentl. Ms. München 1990.
- KEUPP, H./STRAUS, F./GMÜR, W.: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. Zum Verhältnis von technokratischer und reflexiver Verwendung am Beispiel psychosozialer Praxis. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 149–195.
- KNAUTH, B./WOLFF, ST.: Verwendung als Handlungsform. Ein konversationsanalytischer Beitrag zur Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt* 40 (1989), S. 397–417.
- KÖNIG, E.: Beratungswissen – Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990, S. 99–116.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989 (a).
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989 (b), S. 7–16.
- KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. (Interaktion und Lebenslauf, Bd. 4)*. Frankfurt a.M./Bern 1989.
- KRAAK, B.: Welche Merkmale müssen wissenschaftliche Aussagen haben, wenn sie anwendbar sein sollen? In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden-Baden 1987, S. 41–55.
- KREISSL, R.: Soziologie und soziale Kontrolle. Mögliche Folgen einer Verwissenschaftlichung des Kriminaljustizsystems. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 420–456.
- KROHN, W./KÜPPERS, G.: *Die Selbstorganisation der Wissenschaft*. Frankfurt/M. 1989.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie. Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt* 35 (1984), S. 429–457.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Der praktische Umgang mit Wissenschaft – Reflexion zu einem mißglückten Einstieg in das Forschungsfeld. In: LÜDTKE, H./AGRICOLA, S./KARST, U. V. (Hrsg.): *Methoden der Freizeitforschung*. Opladen 1986, S. 127–154.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 72–121.
- KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./WENSIERSKI, H.-J. v.: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift BRAVO. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989, S. 185–203.
- LARSEN, J. K.: Knowledge Utilization. What Is It? In: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* 1 (1980), S. 421–442.
- LAU, CH.: Soziologie im öffentlichen Diskurs. Voraussetzungen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Rationalisierung gesellschaftlicher Praxis. In: *Soziale Welt* 35 (1984), S. 407–428.
- LAU, CH.: Die Definition gesellschaftlicher Probleme durch die Sozialwissenschaften. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 384–419.
- LAU, CH./BECK, U. (unter Mitarbeit von H. DRESSEN und J. ZIMMERMANN): *Definitionsmacht und Grenzen angewandter Sozialwissenschaft. Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Opladen 1989.
- LÜDERS, CH.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- LÜDERS, CH.: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990 (a), S. 201–225.

- LÜDERS, CH.: Auf der Suche nach Praxisrelevanz. Verwendungstheoretische Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft. In: Forschungsberichte der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr. Ms. München 1990 (b).
- LÜSCHER, K./GIEHLER, W./STOLZ, W.: Elternbildung durch Elternbriefe. In: SCHNEEWIND, K./LÜCKESCH, H. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 324–351.
- MATTHES, J.: Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverhältnis der Soziologie. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 49–64.
- MÜNCH, R.: Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1984.
- MUTZ, G./KÜHNLEIN, I.: Lebensgeschichte als Skript? – Verwendung alltäglicher und wissenschaftlicher Wissensbestände bei der biographischen Rekonstruktion von Krankheitsverläufen. In: FLICK, U. (Hrsg.): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg 1991, S. 230–242.
- MUTZECK, W.: Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim 1988.
- NOWOTNY, H.: In Search of Usable Knowledge. Utilization Contexts and the Application of Knowledge (Public Policy and Social Welfare, Vol. 3). Frankfurt/M. 1990.
- OEHLISCHLÄGER, H.-J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart 1978.
- POLLAK, G.: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekts „Industrialisierung und Lebensführung“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 205–229.
- REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim/Basel 1989.
- RICH, R. F. (Hrsg.): The knowledge cycle. London/Beverly Hills, Sage, 1981.
- RONGE, V.: „Ressortforschung“ als Modus der Verwendung (sozial)wissenschaftlichen Wissens am Beispiel des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Forschungs- und Aktionsprogramms „Humanisierung des Arbeitslebens“. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 9 (1988), S. 161–176.
- RONGE, V.: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 332–354.
- SCHADT-KRÄMER, C.: Abschlußbericht: Pädagogik im Studium von Lehrerstudenten. Unveröffentl. Ms. Siegen 1987.
- SCHMITZ, E./BUDE, H./OTTO, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 122–148.
- SCHNEIDER, W. L.: Kooperation als strategischer Prozeß. Administrative Auftragsforschung im Spannungsfeld zwischen professionellem Interesse und politischer Instrumentalisierung. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 302–331.
- SCHWENK, B./POGRELL, L. v.: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 41–52.
- SPIES, W. E.: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 99–109.
- STRAUS, F./HÖFER, R./GMÜR, W.: Familie und Beratung. Zur Integration professioneller Hilfe in den Familienalltag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Klienten. München 1988.
- TENORTH, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409–435..
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 117–134.
- TIETGENS, H.: Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare

- zu einer empirischen Studie. (Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Reihe Forschung – Begleitung – Entwicklung). Frankfurt/M. 1990.
- THOMSEN, W./HENSCH, R./KÖRBER, K./TUTSCHNER, R./TWISSELMANN, J.: Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. Universität Bremen. Bremen 1988.
- WAHL, K./HONIG, M.-S./GRAVENHORST, L.: Plurale Wirklichkeiten als Herausforderung. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen am Beispiel von „Gewalt in Familien“. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 391–412.
- WENSIERSKI, H.-J. v.: Besuch bei Dr. Sommer. Lebenshilfe und Lebensberatung in der Jugendzeitschrift BRAVO. In: Grounded. Arbeiten aus der Sozialforschung. Fernuniversität Hagen, 1/1988, S. 5–17.
- WEYMANN, A./WINGENS, M.: Die Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik im Spiegel sozialwissenschaftlicher Etikettierungen. Zur öffentlichen Begründung berufsbezogener Weiterbildung. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung (Soziale Welt, Sonderband 5). Göttingen 1987. S. 385–396.
- WEYMANN, A./WINGENS, M.: Die Versozialwissenschaftlichung der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Zwischenbilanz zur öffentlichen Argumentation. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 276–301.
- WEYMANN, A./ELLERMANN, L./WINGENS, M.: A research programme on the utilization of social sciences. In: HELLER, F. (Hrsg.): The Use and Abuse of Social Science, London/Beverly Hills, Sage, 1986, S. 64–73.
- WINGENS, M.: Soziologisches Wissen und politische Praxis. Neuere theoretische Entwicklungen der Verwendungsforschung. Frankfurt/M. 1988.
- WINGENS, M./FUCHS, St.: Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (1989), S. 208–219.
- WINGENS, M./WEYMANN, A.: Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion (bremer soziologische texte, Bd. 1). Universität Bremen. Bremen 1988 (a)
- WINGENS, M./WEYMANN, A.: Utilization of Social Sciences in Public Discourse: Labeling Problems. In: Knowledge in Society 1(1988), H.3, S. 80–97. (b)
- WINKLER, M.: Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 19–43.
- WOLFF, St.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.
- ZEDLER, P.: Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Das Beispiel der Schulentwicklungsplanung im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 73–98.
- ZEDLER, P.: Schulpolitik und Schulentwicklung im Zeichen der Kontraktion des Bildungssystems. Probleme, Instrumente, Entscheidungsprozesse. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 135–167.

Anschrift des Autors

Dr. Christian Lüders, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner Heisenberg Weg 39, D-8014 Neubiberg.

Hinweise zu den Autoren

BERND DEWE (geb. 1950), Priv. Dozent, Dr. rer. pol., Universität Landau, FB Erziehungswissenschaften, Seminar für Pädagogik

Arbeitsschwerpunkt:: Wissenschaftstheorie, Erwachsenenbildung, Theorien pädagogischen Handelns.

JÜRGEN DIEDERICH (geb. 1936), Prof. Dr., Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik

Arbeitsschwerpunkt: Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktische Studien.

ELISABETH FLITNER (geb. 1951), Dr. phil.; Oberass. am Lehrstuhl für Sozialarbeit der Université de Fribourg; derzeit Stipendiatin des Schweiz. Nationalfonds;

Arbeitsschwerpunkt: Pädagogik und Bildungspolitik in Frankreich.

GERHARD DE HAAN (geb. 1951), Prof. Dr., Freie Universität Berlin und Pädagogische Hochschule Neubrandenburg

Arbeitsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kulturtheorie.

KLAUS HARNEY (geb. 1949), Prof. Dr. rer. soz., Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung

Arbeitsschwerpunkt: Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, Geschichte der Berufsbildung.

DIETLINDE HEDWIG HECKT (geb. 1953), Verantwortliche Redakteurin für die Zeitschriften ‚Grundschule‘, ‚Praxis Grundschule‘ und ‚Praxis Schule 5–10‘

Arbeitsschwerpunkt: Literaturdidaktik, kreatives Schreiben, Kinder- und Jugendkultur.

KLAUS-PETER HORN (geb. 1960), Dipl. Päd., wiss. Mitarbeiter in einem DFG-Projekt zur Bedeutung der Wissenschaftsemigration in der deutschen Erziehungswissenschaft am Inst. für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Univ. Frankfurt

Arbeitsschwerpunkt: Historische Bildungsforschung, Empirie pädagogischen Wissens.

WALTER HORNSTEIN (geb. 1929), Prof. Dr., Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik

Arbeitsschwerpunkt: Sozialgeschichte der Kindheit und Jugend, Pädagogische Jugendforschung, Sozialpädagogik.

JOCHEN KADE (geb. 1943), Prof. Dr. phil., Universität Frankfurt a. M., Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung

Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Zeitdiagnose, Erwachsenenbildungstheorie, Kursforschung, Bildungsbiographien.

DIETER LENZEN (geb. 1947), Prof. Dr. phil., Freie Universität Berlin, Forschungszentrum für Historische Anthropologie
Arbeitsschwerpunkt: Historische Anthropologie der Erziehung, Philosophie der Erziehung.

CHRISTIAN LÜDERS (geb. 1953), Dr. phil., Wiss. Assistent, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik
Arbeitsschwerpunkt: Theorie der Sozialpädagogik, Wissenschaftsforschung, Pädagogische Gegenwartsdiagnose.

PETER MENCK (geb. 1935), Prof. Dr. phil., Universität GHS Siegen
Arbeitsschwerpunkt: Erziehungswissenschaft, Unterrichtsforschung.

DIETER NEUMANN (geb. 1946), Dr. phil., Akad. Rat Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schul- und Hochschulforschung
Arbeitsschwerpunkt: Theoriegeschichte der Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftssoziologie.

JÜRGEN OELKERS (geb. 1947), o.Prof. Dr. phil., Universität Bern, Pädagogisches Seminar
Arbeitsschwerpunkt: Bildungsgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, analytische Erziehungsphilosophie, Literatur und Erziehung.

HARM PASCHEN (geb. 1937), Prof. Dr. phil., Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
Arbeitsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Systematik der Erziehungswissenschaft.

FRANK-OLAF RADTKE (geb. 1945), Priv. Dozent, Dr. phil., Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkt: Schulpädagogik, Erziehungs- und Migrationssoziologie.

HORST RUMPF (geb. 1930), Prof. Dr. phil., Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik
Arbeitsschwerpunkt: Genetische Didaktik, Ethik der Erziehung, Unterricht im Zivilisationsprozeß.

H.-ELMAR TENORTH (geb. 1944), Prof. Dr. phil., Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkt: Historische Bildungsforschung, Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft.

EWALD TERHART (geb. 1952), Prof. Dr. phil., Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaften, Inst. für Schulpädagogik
Arbeitsschwerpunkt: Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung, Lehrerberuf und Lehrerbildung, Wissenschaftstheorie.

ALFRED K. TREML (geb. 1944), Prof. Dr. phil., Universität der Bundeswehr, Hamburg
Arbeitsschwerpunkt: Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung, Lehrerberuf und Lehrerbildung, Wissenschaftstheorie.

SIEGFRIED UHL M. A. (geb. 1960), Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Konstanz Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkt: Geschichte der Erziehung und der Erziehungstheorien, Theorie der Moralerziehung, Allg. Unterrichtslehre.

PETER VOGEL (geb. 1947), Prof. Dr. phil., Universität Duisburg FB 2, Erziehungswissenschaft, z.Zt. Vertretung einer Professur an der Univ. Koblenz/Landau, Abt. Landau
Arbeitsschwerpunkt: Bildungsphilosophie, Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, insbes. Fragen der Systematik pädagogischen Wissens.

LOTHAR WIGGER (geb. 1953), Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
Arbeitsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wissenschaftstheorie und Forschungsmethodologie.

KONRAD WÜNSCHE (geb. 1928), Prof. TU Berlin, Inst. für Erziehung, Unterricht und Ausbildung
Arbeitsschwerpunkt: Reformpädagogik, Pädagogische Anthropologie, Beziehungen zwischen der Erziehung und den Künsten.